
Educ 1030.9


SIGILLUM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG
CHRISTO ET ECCLESIAE
VE RI TAS

HANDBUCH

FÜR LEHRER HÖHERER SCHULEN

BEARBEITET VON

A. AULER-DORTMUND O. BOERNER-DRESDEN W. CAPITAINE-ESCHWEILER K. FRICKE-BREMEN E. GRIMSEHL-HAMBURG K. JANSEN-BERLIN F. KUHLMANN-ALTONA F. LAMPE-BERLIN B. LANDSBERG-KÖNIGSBERG O. LYON-DRESDEN H. MÜLLER-CHARLOTTENBURG J. NELSON-KOBLENZ A. RAUSCH-HALLE B. SCHMID-ZWICKAU E. STIEHLER-DÖBELN H. VOLLMER-HAMBURG E. WEEDE-GROSS-LICHTERFELDE O. WEISSENFELS-GROSS-LICHTERFELDE E. WERNICKE-POSEN J. ZIEHEN-FRANKFURT A. M.



1906

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG U. BERLIN

VORWORT.

Es sind gar eigenartige Verhältnisse, unter denen das erste Jahrhundert im Bestehen eines deutschen Oberlehrerstandes und damit auch einer höheren Schule im heutigen Sinne des Wortes zu Ende geht: Kampf an allen Ecken und Enden, im Hause der Schule selbst ein Gegensatz der Meinungen, so schroff und unvermittelt, daß auch den ruhig Denkenden gelegentlich fast ein Gefühl des Schwindels anwandelt, wenn er sieht, wie dem einen das als Unsinn erscheint, was dem anderen wertvollstes Gut ist, und dazu ein so lautes Stimmengewirr von außen her, daß wir für die Schule bereits recht weit über das normale Maß herausgekommen sind, in dem das Wort von dem, der an der Straße baut — und an der Straße muß auch die Schule bauen — im Leben zur Geltung zu kommen pflegt. Wir stehen vielleicht zu sehr in der Entwicklung mitten drin, um zu sagen, was an ihr erfreulich und wo die Grenze des Gesunden überschritten ist, aber eines ist als Ergebnis jeder ruhigen Betrachtung unserer schulpolitischen Zustände sicher: Die Arbeit der höheren Schule in ihrer Gesamtheit und in ihren einzelnen Abarten wird häufig nur darum so falsch beurteilt und nur darum so fruchtlos zum Gegenstande des Duells und des Massenkampfes gemacht, weil der Boden, auf dem sich diese Arbeit vollzieht, den Draußenstehenden sehr wenig und auch den Schulmännern oft nur in dem Teile bekannt ist, der sie unmittelbar angeht. Es gibt gegen den Schulkrieg kein besseres Mittel als Vermehrung der wirklich Sachverständigen; denn in der Mehrzahl der Fälle ist es der Mangel ausreichender Sachkenntnis, der die Gegensätze der Schularten und der Richtungen der Unterrichtsmethodik über Gebühr sich steigern und der die Polemik bitter und unfruchtbar werden läßt.

Vom Standpunkt solcher Erwägungen aus betrachtet, wendet sich das vorliegende Handbuch an einen sehr viel weiteren Leserkreis, als sein Titel vermuten läßt: es will allen, die mit der höheren Schule zu tun haben, ein Bild der Arbeit geben, die dort geleistet wird, und ein Bild der Art und Weise, wie diese Arbeitsleistung zustande kommt. Die Eltern, die nicht fachmännisch gebildeten Mitglieder der Schulverwaltungen, die Hochschuldozenten als diejenigen, die an das Werk der höheren Schule mit ihrer Arbeit anknüpfen, die Vertreter der Berufskreise, die die entlassenen Zöglinge der höheren Schule in ihre Dienste nehmen — sie alle kommen zu den Lehrern der höheren Schule selbst hinzu als die Leser, die wir diesem Handbuch wünschen müssen. Den einen geht der, den andern jener Teil des Buches unmittelbarer an; dem Hoch-

schullehrer wird außer dem schon genannten wohl auch noch ein weiterer Umstand Anlaß dazu geben, daß er sich mit dem Inhalte dieses Buches bekannt macht: bildet doch die Vorbereitung der Oberlehrer für ihren Beruf als wissenschaftliche Lehrer der höheren Schule einen Hauptteil seiner Tätigkeit, und würde es doch mehr als mißlich sein, wenn der Hochschullehrer nicht eingehende Kenntnis hätte auch von den Forderungen, die das höhere Lehramt später an seine Zuhörer stellen wird. Auch ist es ein altes und jedenfalls sehr wohlberechtigtes und erfreuliches Herkommen in verschiedenen deutschen Staaten, das die Universitätsprofessoren zur Beurteilung und Förderung des höheren Schulwesens sowohl in außergewöhnlichen Konferenzen wie auch in der Gestalt regelmäßig wiederkehrender Gutachten über die Reifeprüfungsarbeiten und z. T. auch über die Gestaltung des Unterrichtsverlaufes selber heranzieht. Will der Hochschullehrer in solchen Fällen ein ausreichend begründetes und zweckdienliches Urteil abgeben, so darf er nicht bloß der Vertreter seiner Fachwissenschaft sein, sondern muß auch wissen, wie sich diese Fachwissenschaft als 'Schulwissenschaft' gestaltet und auf welchen Wegen sie der Schuljugend am besten näher gebracht werden kann.

Mehr als ein Benutzerkreis also auch außerhalb des Lehrerstandes, und doch in erster Linie ein 'Handbuch für Lehrer höherer Schulen'! Wenn unter diesen Lehrern nun ein jeder zunächst nach dem Abschnitt des Buches greifen sollte, der die von ihm vertretenen Lehrfächer behandelt, so dürfen sich die Verfasser das gern gefallen lassen; denn sie hoffen, daß diese einzelnen Abschnitte auch für den Spezialisten nicht ohne Anregung und Belehrung sind. Aber wichtiger ist natürlich das andere, wichtiger ist die Belehrung, die das Buch als Ganzes auch dem Fachlehrer bieten will; denn so hoch man sicher den Charakter des Oberlehrers als Vertreters einer Fachwissenschaft in Ehren halten muß, und so gering auf der anderen Seite oft der innere Wert jener Häufung der Lehrbefähigungen ist, die den 'Fakultäten'-Jäger als pädagogischen Acht-Bändermann in allen Sätteln gerecht sein läßt: das Leben der höheren Schule kann und darf es nicht vertragen, daß die Lehrer die Augen äußerlich und innerlich nur auf ihre Spezialfächer richten und wie isoliert im Rahmen des Ganzen sich bewegen. Zum Glück tut heute, bei verständiger Leitung, das Seminarjahr das Seinige, um den Ausblick auf das Gesamtleben der höheren Schule gleich beim Eintritt in die Oberlehrerlaufbahn vor den jungen Angehörigen des Berufes nach Kräften aufzutun; aber selbstverständlich: auch im besten Falle kann es sich im Seminarjahr nur um eine erste Einführung handeln, und sehr viel, bei weitem das meiste bleibt der Entwicklung des Lehrers während seiner Amtstätigkeit vorbehalten; Lehrkunst und Lehrhandwerk verlangen von denen, die sie im engen Nebeneinander des Lebens einer Anstalt ausüben, auf Schritt und Tritt die äußere Rücksicht und die innere Bezugnahme aufeinander; und je weniger es der äußere Zwang und das amtliche Reglement ist, das diese Forderung zur Geltung bringt, desto besser für das Leben der Anstalt; bei der Stellung der häuslichen Aufgaben, bei der Beurteilung der Schüler und bei zahllosen anderen Fragen des Schullebens tritt gar

heilsam zutage, ob bei den Mitgliedern eines Lehrerkollegiums das Bewußtsein der 'Lebensgemeinschaft' vorhanden ist, zu der sich ihrer aller Bemühungen und Leistungen zusammenzuschließen haben.

Dem Bewußtsein dieser 'Lebensgemeinschaft' will dies Handbuch dienen, indem es nicht 22 Monographien über die Einzelgebiete des höheren Schulwesens äußerlich aneinanderreiht, sondern die geistige Arbeit der höheren Schule als Ganzes zu schildern und zu erfassen sucht. Erreicht werden konnte dieses letztere Ziel allerdings nur dadurch, daß sich zahlreiche Mitarbeiter zusammenfanden, von denen jeder das Gebiet behandelte, auf dem er besonders zu Hause ist. Ein einzelner, auch wenn ihm reiche Erfahrung und vielseitige Bemühung zur Seite steht, kann schlechterdings nicht als gleich zuverlässiger Führer auf allen den Gebieten gelten, die das höhere Schulwesen heutzutage umfaßt; stellt doch schon das Aufnehmen der Belehrung über so viele und verwickelte Fragen eine ziemlich bedeutende Arbeitsleistung dar, geschweige denn, daß das Erteilen der Belehrung Sache eines einzelnen sein könnte. Die Mitarbeiter an diesem Handbuch haben sich bemüht, soweit es irgend möglich war, im Sinne des Ganzen tätig zu sein; Gleichmacherei nach einer äußeren Schablone ist von ihnen weder verlangt worden, noch wäre sie für die Sache von Vorteil gewesen; auch auf die Tätigkeit eines Gesamtherausgebers glaubte die Verlagshandlung — ich denke, nicht mit Unrecht — von vornherein verzichten zu sollen; im besten Falle hätte ein solcher Gesamtherausgeber äußerlich manches abglätten können — und diesen Gewinn werden die Benutzer des Buches vermutlich ohne vielen Kummer entbehren.

Nach alledem, was wir oben über die Bestimmung dieses Handbuches gesagt haben, muß verlangt werden, daß die Darstellungen der verschiedenen Teilgebiete des höheren Schulwesens, die es bietet, mit einer gewissen Unparteilichkeit geschrieben sind. Ob wir dieser Forderung genügt haben? Jedenfalls war das Streben nach ruhiger Würdigung entgegengesetzter Meinungen bei uns allen vorhanden, und mit Bewußtsein haben wir, soweit ich überhaupt auch von meinen Herrn Arbeitsgenossen sprechen darf, die subjektive Anschauung nie einseitig in den Vordergrund gedrängt; hoffentlich werden u. a. die Hinweise auf die Fachliteratur in den einzelnen Abschnitten zeigen, daß uns daran gelegen war, das Bild der herrschenden schulpolitischen und methodologischen Gegensätze möglichst vollständig zu geben. Es gibt in unserem höheren Schulwesen Fragen, bei denen neben der Darstellung des bereits Getanen der Ausblick auf die Zukunft ganz besonders nötig und mit ein paar kurzen Worten auch nicht abzumachen ist; gegenüber solchen Fragen, von denen nur die nach der gesunden Gestaltung des Religionsunterrichtes hier einzeln erwähnt sei, muß die eigene Zutat des Bearbeiters seine nur registrierende Arbeit naturgemäß überwiegen; ganz *sine ira et studio* läßt sich überhaupt nicht von all dem regen und gerade in unseren Tagen durch höchst disparate Einflüsse bestimmten Leben handeln, das in unserem höheren Schulwesen herrscht; aber es darf wohl gesagt werden, daß kein Abschnitt dieses Buches seine Leser, besonders die jüngeren, des eigenen Urteils noch weniger mächtigen unter ihnen, vorschnell zu Partei-

männern zu machen droht; um so mehr wollen alle Abschnitte darauf hinwirken, von der Bedeutung der schulpolitischen und didaktischen Probleme eine möglichst klare Vorstellung zu geben und ihre Leser so zur Mitarbeit anzuregen an der immer zweckmäßigeren und fruchtbareren Ausgestaltung des Unterrichts an der höheren Schule.

Das Schulwesen des Deutschen Reiches ist nicht einheitlich geregelt; weder die Lehrpläne noch die Lehrziele der verschiedenen Einzelstaaten stimmen in allen Punkten überein. Es war daher in zahlreichen Fällen nötig, die Verhältnisse der verschiedenen deutschen Staaten vergleichend nebeneinander vorzuführen, damit die einseitige Beziehung auf das Schulwesen eines einzigen Landes vermieden wurde; nahm die Darstellung dadurch einen breiteren Umfang an, so darf man sich das wohl gefallen lassen; es ist gerade aus der Vergleichung der Schulverhältnisse der Einzelstaaten überaus viel zu lernen, und es bedeutet gewiß keinen Schaden, wenn bei solcher Vergleichung gelegentlich der Gedanke des Reichsschulwesens dem Leser zum Bewußtsein kommt. Denn wenn wir auch alle schablonenmäßige Gleichmacherei ablehnen und schon in diesem Sinne das Schulwesen als Sache der Einzelstaaten gern anerkennen müssen: es gibt doch noch mancherlei zu tun, damit in ruhig sachlichem Ausgleich die unnützen Differenzen in den Schulverhältnissen der verschiedenen deutschen Länder beseitigt werden, der Weg aber zu diesem Ziele führt wohl mehr durch die Schulmännerwelt selbst als durch die staatlichen Verwaltungsbehörden. Vielleicht kann das vorliegende Buch als ein Handbuch für Lehrer höherer Schulen ganz Deutschlands auch in dieser Beziehung sich nützlich machen.

Der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner durfte der erste Teil dieses Buches im vorigen Herbst von der Verlagshandlung als Gruß dargebracht werden; erfreulicherweise hat ja diese Versammlung mit einem überaus erwünschten Hinweise auf die engen Beziehungen geschlossen, die bei gesunder Gestaltung der Dinge zwischen der Universität und der höheren Schule bestehen müssen; hoffentlich ist der Geist, in dem die Blätter unseres Handbuches geschrieben sind, von der Art, daß er zur Erhaltung und Förderung solcher Beziehungen beiträgt. Wissenschaftlicher Unterricht ist und bleibt die Aufgabe der höheren Schule, auf wissenschaftlicher Grundlage ist ihr ganzer Lehrplan aufgebaut — zahllose Verbindungsfäden gehen unter diesen beiden Gesichtspunkten von der höheren Schule zur Universität hinüber; möchte das Vorhandensein dieser Fäden in dem Texte dieses Buches recht deutlich zu spüren sein!

Frankfurt a. Main. **Julius Ziehen.**

INHALT.

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN.

A. = Anglia. Herausgeber: Ewald Flügel und Eugen Einenkel. Verlag: Max Niemeyer, Halle a./S.

Arch. = Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. Redaktion: Prof. Dr. A. Brandl und Dr. H. Morf. Verlag: Georg Westermann, Braunschweig.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen (seit 1864). Herausgeber: Bayerischer Gymnasiallehrerverein. Redaktion: Prof. Dr. Joh. Melber. Komm.-Verlag: J. Lindauersche Buchhandlung, München.

BblzA. = Beiblatt zur Anglia. Redaktion: Max Mann.

BhS. = Blätter für höheres Schulwesen (seit 1884). Redaktion: Prof. Dr. Ritter, Luckenwalde. Verlag: Rosenbaum & Hart, Berlin.

CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (seit 1854). Herausgeber: Ministerium der geistlichen, Unterrichts- usw. Angelegenheiten. Verlag: J. G. Cottasche Buchhandlung Nachf. Berlin.

DB. = Deutsche Blätter für Zeichen- und Kunstunterricht. Organ des Landesvereins preußischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer. Redaktion: Grunewald, Zeichenlehrer in Bochum. Kommissionsverlag: O. Hengstenbergs Buchhandlung, Bochum.

EHb. = Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens. Redaktion: Dr. K. Euler. Verlag: A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien.

ESt. = Englische Studien. Herausgeber: Prof. Joh. Hoops. Verlag: O. R. Reißland, Leipzig.

Fr.-G. = Franco-Gallia, kritisches Organ für französische Sprache und Literatur. Herausgeber: A. Kreßner. Verlag: Julius Zwißler, Wolfenbüttel.

FSchL. = Führer durch die französische und englische Schulliteratur. Zusammengestellt von einem Schulmanne (Kreßner). Verlag: Julius Zwißler, Wolfenbüttel.

GA. = Geographischer Anzeiger. Blätter für den geographischen Unterricht. Herausgeber: Dr. Hermann Haack in Gotha, Heinrich Fischer, Oberlehrer in Berlin, Dr. Franz Heiderich, Professor in Mödling bei Wien. Verlag: Perthes, Gotha.

Gm. = Gymnasium (seit 1883). Redaktion: Professor Dr. P. Meier, München-Gladbach und A. Wirmer, Paderborn. Verlag: Ferdinand Schöningh, Paderborn.

HG. = Das humanistische Gymnasium (seit 1890). Redaktion: Geh. Hofrat Professor Dr. G. Uhlig in Heidelberg und Geh. Regierungsrat Professor Dr. O. Jäger in Bonn. Verlag: Karl Winters Universitätsbuchh., Heidelberg.

J. = Jahrbuch für romanische und englische Sprache und Literatur. Herausgeber: Lemcke, früher Ebert und Wolf. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig.

Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen (seit 1886). Redaktion: Gymnasialdirektor Prof. Dr. Konr. Rethwisch, Charlottenburg. Verlag: Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.

KW. = Korrespondenzblatt für die höheren Schulen Württembergs (seit 1894). Redaktion: O. Jäger, Rektor der K. Wilhelmsrealschule, Stuttgart, und Dr. Th. Klett, Rektor des K. Gymnasiums, Kannstatt. Verlag: W. Kohlhammer, Stuttgart.

LB. = Literaturblatt für germanische und romanische Philologie. Herausgeber: Prof. Dr. F. Neumann und Dr. O. Behaghel. Verlag: O. R. Reißland, Leipzig.

LL. = Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen (seit 1882). Redaktion: Geh. Regierungsrat Prof. Dr. D. W. Fries, Halle a./S., und Geh. Schulrat Menge, Oldenburg. Verlag: Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a./S.

LZ. = Literarisches Zentralblatt. Herausgeber: Prof. Dr. Ed. Zarncke. Verlag: Ed. Avenarius, Leipzig.

MB. = Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. Redaktion: Fr. Becker, Bonn; J. Hoffmann, München; R. Wildermann, Recklinghausen. Verlag: J. P. Bachem, Köln (seit 1900).

MGp. = Monumenta Germaniae paedagogica, Schulordnungen, Schulbücher und pädagogische Miszellaneen aus den Landen deutscher Zunge. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl Kehrbach. Verlag: A. Hofmann & Ko., Berlin. Seit 1886.

MhS. = Monatsschrift für höhere Schulen (seit 1902). Redaktion: Geheimer Oberregierungsrat Dr. R. Köpke und Geheimer Oberregierungsrat Dr. A. Matthias, Berlin. Verlag: Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.

Mittln. = Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Seit 1891. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben. Verlag: A. Hofmann & Ko., Berlin.

MQ. = Johannes Müller, Quellenschriften zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882.

MS. = Johannes Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge. Zschopau 1885/86. (In August Israels Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften, Heft 12 und 13.)

Msch. = Österreichische Mittelschule (seit 1877). Redaktion: L. Eyßert, St. Schüller u. a. Verlag: Alfred Hölder, Wien.

MTw. = Monatsschrift für das Turnwesen (seit 1882). Redaktion: Prof. G. Eckler und H. Schröer. Verlag: Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.

NC. = Neuphilologisches Centralblatt. Herausgeber: Prof. Dr. Kasten. Verlag: Karl Meyer, Hannover.

NJ. = Neue Jahrbücher für das klassische Altertum usw. (seit 1831). Herausgeber: Prof. Dr. Ilberg und Rektor Dr. K. Gerth, Leipzig. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig.

NPhR. = Neue Philologische Rundschau. Herausgeber: Dr. C. Wagener und Dr. E. Ludwig. Verlag: F. A. Perthes, Gotha.

NS. = Natur und Schule, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgeber: B. Landsberg, O. Schmeil, B. Schmid. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig, Berlin.

NSp. = Neuere Sprachen (seit 1893). Redaktion: Prof. Dr. W. Viëtor, Marburg. Verlag: N. G. Elwertsche Verlagshandlung, Marburg a./L.

PA. = Pädagogisches Archiv (seit 1858). Redaktion: Professor Dr. Ludw. Freytag. Verlag: Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig.

PJb. = Pädagogischer Jahresbericht (seit 1846; wichtig für die Anknüpfung des höheren Schulwesens an das Volksschulwesen). Redaktion: Schulinspektor Heinr. Scherer, Worms. Verlag: F. Brandstetter, Leipzig.

PW. = Pädagogisches Wochenblatt (seit 1891). Redaktion: Professor Dr. R. Werner, Tempelhof b./Berlin. Verlag: Rengersche Buchhandlung, Leipzig.

R. = Romania. Recueil trimestriel, consacré à l'étude des langues et des littératures romanes. Herausgeber: P. Meyer und G. Paris. Verlag: Emile Bouillon, Paris.

RhS. = Zeitschrift für die Reform höherer Schulen (seit 1889). Redaktion: Professor Dr. Lentz, Danzig. Verlag: Otto Salle, Berlin.

S. = Der Säemann. Monatsschrift für pädag. Reform. Herausgegeben von der

Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Redaktion: Lehrer Karl Götze, Hamburg. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig.

SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter (seit 1884). Redaktion: Direktor Keim und Professor Armbruster. Verlag: Verein akademisch gebildeter Lehrer in Baden und Hessen. Komm.-Verlag: Fr. Gutsch, Karlsruhe i. B.

UMN. = Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Redaktion: Prof. F. Pietzker, Nordhausen. Verlag: Otto Salle, Berlin.

Vbm. = R. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. 3 Bände. Gütersloh (Bertelsmann) 1860. 1863. 1864.

VD. = Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen (seit 1879).

WfrE. = Wendt, Otto, Enzyklopädie des französischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache. Verlag: Meyer, Hannover.

WeE. = Wendt, Otto, Enzyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache. Verlag: Meyer, Hannover.

ZbR. = Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen (seit 1881). Redaktion: Gymnasiallehrer Dr. Th. Geiger. Verlag: Theodor Ackermann, München.

ZDU. = Zeitschrift für den deutschen Unterricht (seit 1887). Redaktion: Stadtschulrat Prof. Dr. O. Lyon, Dresden. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig.

ZfreU. = Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Herausgeber: Prof. Dr. Max Kaluza und Privatdozent Dr. Gustav Thurau, in Königsberg. Verlag: Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.

ZfrSp. = Zeitschrift für französische Sprache und Literatur. Redaktion: Professor Dr. D. Behrens, Gießen. Verlag: Wilh. Gronau, Berlin.

ZGW. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen (seit 1847). Redaktion: Direktor Professor Dr. H. J. Müller, Berlin. Verlag: Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.

ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen (seit 1889). Redaktion: Professor Dr. Schmitz-Mancy, Krefeld. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig.

ZMNU. = Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Redaktion: Prof. Dr. H. Schotten, Halle a./S. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig.

ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien (seit 1850). Redaktion: Hofrat Dr. J. Huemer und Professor Dr. E. Hauler und Professor Dr. H. v. Arnim, Wien. Verlag: Karl Gerolds Sohn. Wien.

ZPChU. = Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Redaktion: Prof. Dr. F. Poske, Berlin-Friedenau. Verlag: Julius Springer, Berlin.

ZPhP. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (seit 1894). Redaktion: Pastor O. Flügel, Wansleben b./Teutschenthal und Professor Dr. W. Rein, Jena. Verlag: Herm. Beyer & Söhne, Langensalza.

ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen (seit 1876). Redaktion: Professor Eman. Czuber, Ad. Bechtel und Mor. Glöser. Verlag: Alfred Hölder. Wien.

ZrPh. = Zeitschrift für romanische Philologie. Herausgeber: Prof. Dr. G. Gröber. Verlag: Max Niemeyer, Halle a./S.

ZSchg. = Zeitschrift für Schulgeographie. Herausgeber: Prof. Rusch in Wien. Verlag: Hölder, Wien.

ZSg. = Zeitschrift für Schulgesundheitspflege (seit 1888). Redaktion: Professor Dr. Fr. Erismann, Zürich. Verlag: Leopold Voß, Hamburg und Leipzig.

ZTJ. = Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel. Redaktion: Dr. H. Schnell und Prof. H. Wickenhagen. Verlag: R. Voigtländer, Leipzig. Seit 1902 unter dem Titel: Körper und Geist. Zeitschrift für Turnen, Bewegungsspiel und verwandte Leibesübungen. Herausgeber: Turninspektor K. Möller, Altona, Sanitätsrat Dr. F. A. Schmidt, Bonn, Prof. H. Wickenhagen, Berlin. Verlag: B. G. Teubner, Leipzig.

DER INNERE ORGANISMUS DES HÖHEREN SCHULWESENS.

Von Dr. Julius Ziehen.

Der innere Organismus der höheren Schule[1]) ist zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend durch die Unterrichtsstoffe bestimmt, die ihrem Lehrplane zugrunde liegen; nicht ausschließlich — denn es ist gewiß unrichtig, wenn man die höhere Schule im Unterschiede von der Volksschule nicht mehr als Erziehungsschule gelten lassen will und sie mit der Fachschule fast auf eine Stufe stellt[2]); aber doch vorwiegend — denn, schon der Altersstufe entsprechend, ist es in der höheren Schule von Jahr zu Jahr mehr der Stoff und weniger das bloße schulgemäße Zusammensein, an dem sich das Werk der Willensbildung und der Geisteszucht zu vollziehen hat. Die Art der Wissensübermittlung macht die höhere Schule zur Erziehungsschule und sondert sie von der Fachschule ab, die gesteigerte Bedeutung der Gegenstände der Wissensübermittlung bringt es mit sich, daß der Charakter des inneren Organismus der höheren Schule in erster Linie durch den Lehrplan und die Lehraufgaben bestimmt ist.

Je mehr wir von diesen letzteren später fast ausschließlich handeln, um so mehr sei über die Art der Wissensübermittlung und die Aufgabe des 'erziehenden Unterrichtes' an der höheren Schule noch ein Wort vorausgeschickt.

Die höhere Schule hat in früheren Zeiten vielfach ziemlich geringschätzig herabgesehen auf die Tätigkeit der Volks- oder Vorschule, aus der sie die Jugend 9 Jahre weiter- und der Reife im schulmäßigen Sinne des Wortes entgegenführt; auf die Beherrschung des Wissensstoffes durch den Lehrer wurde einseitig Gewicht gelegt, die Art, wie er das Wissen seinen Schülern übermittelte, unter der Firma des sehr schönen und wahren, aber leider so oft mißbrauchten „paedagogus nascitur“ recht sehr als Frage zweiter und dritter Klasse behandelt und manchmal sogar etwas auch auf das Gymnasium ausgedehnt, was Heinrich

---

[1]) Über den Begriff der 'höheren Schule' (in Österreich 'Mittelschule') s. u. a. W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung Bd. I (Langensalza 1902, H. Beyer u. Söhne) und die dort angeführte Literatur. Die nötigen statistischen Angaben bietet alljährlich das 'Statistische Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädagogischen Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. Nach amtlichen Quellen bearbeitet'; es steht zurzeit im XXV. Jahrgang. Eine knappe Zusammenfassung des Stoffes findet sich bei Paul Stötzner, Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart (Sammlung Göschen).

[2]) Vgl. J. Rehmke, Die Erziehungsschule und die Erkenntnisschule. Ein Versuch der Einteilung unserer Schulen nach ihrer Bestimmung. (Lpz. u. Frankf. a. M. 1903, Kesselring), und R. Lehmann, Erziehung und Erzieher (Berlin 1901, Weidmann).

v. Sybel im Jahre 1868 in bezug auf die Wirksamkeit der akademischen Professoren etwas schroff so ausdrückte: 'Was Lehrtalent im formellen Sinne betrifft, so ist man zufrieden, wenn nicht die gänzliche Abwesenheit desselben konstatiert ist'. Kein Zweifel: der Rückschlag ist eingetreten, zum Teil sogar in bedenklicher Weise, indem ein seiner wissenschaftlichen Vorbildung und Lebensaufgabe kaum noch gedenkendes 'Elementaroberlehrertum' nach dem Was des Unterrichts in den verschiedenen Fächern überhaupt kaum noch fragte, geschweige denn den Wert dieses Was vertiefen und zu heben suchte, sondern ganz aufging in einer Methodentüftelei, bei der ein fast unheimliches Lehrvirtuosentum vielleicht möglich, von Geist aber kaum noch die Rede ist. Zum Glück kann uns die Wahl zwischen den beiden Extremen, der früher nicht seltenen Unterschätzung und der heute hier und da sich breit machenden Überschätzung der Unterrichtsmethodik, erspart bleiben. Die Auffassung der Dinge, wie sie in Preußen und anderwärts in der Einfügung des Seminarjahres zwischen Studienzeit und Probejahr zum Ausdruck kam,[1]) hat klar genug gezeigt, wo die richtige Mittelstraße liegt: zuerst gründliche, fachwissenschaftliche Vorbildung der Lehrer und darauf ihre Einführung in die Aufgaben des erziehenden Unterrichts, den heutzutage kein vernünftiger Schulmann mehr in dem inneren Organismus der höheren Schule missen möchte. Was 'erziehender Unterricht' im allgemeinen für jede Schulstufe bedeutet, soll hier unter Hinweis auf die reichhaltige Fachliteratur über die Frage[2]) nicht erörtert werden, wohl aber wollen wir mit kurzen Worten die Punkte hervorheben, die für diese Art des Unterrichts an der höheren Schule im besonderen wesentlich sind: an erste Stelle möchte dabei die Forderung zu stellen sein, daß der Unterricht die Schüler kein totes Wissen auf mechanischem Wege sich aneignen, sondern daß er sie überall, wo es nur irgend möglich ist, unter geschickter Benutzung des der Jugend angeborenen Forschungstriebes ein lebendiges Wissen sich in tunlichst gesteigerter Selbsttätigkeit erarbeiten läßt; die Arbeit wird durch dies Verfahren den Schülern nicht nur sehr erleichtert — denn nichts ist ermüdender als ein einseitig vom Katheder ausgehendes Dozieren und die mechanische Wiedergabe dessen, was auf diesem Wege in die Klasse eingedrungen ist; auch die sittliche Wirkung des Unterrichts wird ganz bedeutend gesteigert, wenn die jugendlichen Geister sich das Ringen nach der Wahrheit (oder womöglich sogar nur das Ergebnis dieses Ringens) nicht nur vorführen lassen, sondern selbst nach dem Maß ihrer Kräfte daran teilnehmen dürfen. Je mehr das in lebhafter Beteiligung der ganzen Klasse geschieht — wir haben zum Glück bei uns in Deutschland wirklichen Klassenunterricht und nicht das in Österreich noch immer nicht ganz

[1]) Über die Frage der Lehrerbildung s. vor allem Abschn. 2 dieses Handbuches. Sybels Ausspruch findet sich in seinem akademischen Vortrage über 'Die deutschen und die auswärtigen Universitäten' (Bonn 1868, Cohen u. Sohn), wieder abgedruckt in der Schrift 'Die deutschen Universitäten, ihre Leistungen und Bedürfnisse' (ebenda 1874).

[2]) s. REP unter 'Erziehender Unterricht'. Es ist beachtenswert, wie der Gedanke des erziehenden Unterrichts von der höheren Schule aus allmählich auch in die sog. 'Hochschulpädagogik' mehr und mehr eingedrungen ist.

ausgerottete System des sehr stark in Einzelprüfungen aufgelösten Unterrichtsverlaufes[1]) —, desto gesunder in jeder Hinsicht ist der Unterricht, und sicher arbeitet nur der Lehrer ganz im Sinne des inneren Organismus der höheren Schule, der diese Selbsttätigkeit bei seinen Schülern auszubilden weiß, sie überall da, wo die Natur des Stoffes es erlaubt, das Richtige selbst finden, das Gefundene selbst nachprüfen und die neuerworbenen Kenntnisse selbst an den früheren Wissensbestand innerlich anknüpfen läßt. Selbstverständlich, daß es ohne mechanische Aneignung eines, immerhin vielfacher Beschränkung fähigen Memorierstoffes, ohne 'Pauken' in der höheren Schule keineswegs ganz abgehen kann, und der ist sehr auf dem Holzwege, der sich in dieser Beziehung von der Durchführung strammer Anforderungen durch pseudoerzieherische Weisheit abbringen läßt: aber über das verständige Maß eines durchaus nötigen Memorierstoffes hinaus soll die höhere Schule nicht gehen; wo dies Maß aufhört, soll auf allen Klassenstufen die selbsttätige Geistesarbeit der Schüler beginnen, und diese Arbeit soll auch nicht erleichtert werden, indem man den Schülern überall die allerbequemsten Hilfsmittel, Speziallexika, unpädagogisch ausführliche Präparationen und ähnliche Schöpfungen der modernen Schulbücherindustrie in die Hand gibt oder dem eigenen Unterrichtsverfahren zumutet, den Schülern die Eselsbrücke zu ersetzen.

Und zu dieser ersten Forderung muß, damit der innere Organismus der höheren Schule gesund bleibt, noch eine zweite treten: etwa 10 verschiedene Lehrfächer sollen gleichzeitig dazu dienen, den Schülern ein lebendiges, auf Können gerichtetes Wissen zuzuführen; es kann keine gesunde geistige Entwicklung der Jugend Platz greifen, wenn nicht der Gefahr der Zerstreuung und der Überladung, die dieses Nebeneinander mit sich bringt, durch ein möglichst innerliches Zusammenarbeiten und Ineinandergreifen dieser verschiedenen Lehrfächer vorgebeugt wird. Die darauf abzielende verständige Konzentration der Fächer setzt aber das voraus, was ich an anderer Stelle als die vornehmste Art der Kollegialität bezeichnet habe,[2]) nämlich ein Zusammenarbeiten der Lehrer, das sich von allem protagonistischen Dünkel und von aller Verstimmtheit und Übelnehmerei eines unfreiwilligen, aber durch das Wesen der Sache gebotenen Deuteragonistentums freihält. Die Engherzigkeit und Enge des geistigen Horizonts, die nur dem eigenen wissenschaftlichen Fach ein möglichst hohes Maß von Luft und Licht in der Schule sichern will, sollte in dem Geiste eines Lehrerkollegiums nirgends Eingang finden, und, so sehr die akademisch gebildeten Lehrer Grund haben, sich dauernd auch als die Vertreter der Fachwissenschaft zu fühlen, die sie studiert haben und hoffentlich auch im späteren

---

[1]) s. über das österreichische Verfahren u. a. J. Schipper, Alte Bildung und moderne Kultur. Wien u. Lpz. 1901, Braumüller. — Von den Stimmen des Auslandes zur Frage der Unterrichtsgestaltung sei hier nur angeführt R. B. Haldane, Education and Empire, London 1902.

[2]) s. Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. (Lpz. u. Frankf. a. M. 1902, Kesselring.) Vgl. im übrigen den Artikel 'Konzentration' von Schubert in REP IV 205 ff. und dazu etwa noch Th. Kerl, Lehre von der Aufmerksamkeit (Gütersloh 1900, Bertelsmann).

Leben weiter pflegen, das Fachlehrertum wird zum Übel, sobald es auf der Schule das einträchtige Arbeiten der verschiedenen Unterrichtsfächer stört oder gar die Schule mißbrauchen will, um dem eigenen wissenschaftlichen Fach in ganz verkehrter Vorwegnahme der Hochschulaufgaben möglichst frühzeitig recht viele Anhänger und Jünger zu züchten. Nichts läuft dem Gedanken des erziehenden Unterrichts, der mit dem inneren Organismus der höheren Schule unzertrennlich verbunden ist, mehr zuwider, als ein solches Verfahren seitens der Lehrer. Daß es etwas ganz anderes und daß es durchaus unanfechtbar ist, wenn der Individualität der Schüler innerhalb der Grenzen des Lehrplans nach Kräften Rechnung getragen und wenn sogar einer überall gerade genügenden Mittelmäßigkeit kräftig hervortretende gute Leistungen in einer Gruppe der Lehrfächer selbst bei teilweisem Ausfall des betreffenden Schülers in anderen Fächern vorgezogen wird, bedarf nicht der besonderen Betonung.

Man hört heute nicht selten als einen schweren Vorwurf gegen ihren inneren Organismus die Klage aussprechen,[1]) daß die höhere Schule ihre Schüler mit Stoff übersättigt, statt sie hungrig zu machen. Berechtigt ist diese Klage nur einem verkehrten Unterrichtsverfahren gegenüber, das keinen Nutzen zu ziehen weiß aus all den großen, die Stoffvermehrung nahezu ausgleichenden Erleichterungen und Förderungen des Unterrichts, wie sie u. a. die gewaltige Verbesserung und Vermehrung der Anschauungsmittel, der Ausbau parallelgrammatischer Systeme und entsprechender Systeme für die Realien und wie sie die gewiß nicht nur auf den altsprachlichen Unterricht anwendbaren Grundgedanken des Perthes'schen Lehrverfahrens mit sich gebracht haben. Der erziehende Unterricht, der sich aller dieser Hilfsmittel zu bedienen weiß, ist auch der Fülle des Lehrstoffes gegenüber weit weniger gefährdet, und es geschieht selbstverständlich unter der Voraussetzung solchen erziehenden Unterrichts, wenn wir nunmehr den inneren Organismus des höheren Schulwesens vom Standpunkt dieses Lehrstoffes aus im einzelnen betrachten. —

Die auf den Wissensstoff bezüglichen ideellen Güter der Nation, die die höhere Schule zu verwalten hat und als deren Verwalterin[2]) sie eine vielfach noch immer nicht hoch genug veranschlagte Bedeutung für das Staatswesen beanspruchen darf, sind gar mannigfacher Art und in ihren Erscheinungsformen nach Zeit und Ort durchaus verschiedenartig. Nichts kann angesichts dieser Sachlage verhängnisvoller sein, als wenn die Verwaltung dieser Güter, sei es

---

[1]) Vgl. die Zusammenstellung in dem ersten Teile von W. Münch, Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. (Berlin 1904, G. Reimer) und etwa noch F. Schmidt, Jugenderziehung im Jugendstil. Ein Vorschlag zu einer zeit- und naturgemäßen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und ein Trostwort für alle bekümmerte deutschen Mütter und Väter. (Wiesbaden 1902, O. Nemreich.)

[2]) Vgl. außer dem in Anm. 1 S. 1 angeführten Buche von Rein vor allem die das Bildungswesen betreffenden Teile in Lorenz von Steins Verwaltungslehre. Vom Standpunkte der 'politischen Pädagogik' aus betrachtet das Schulwesen Fr. Kretzschmar in seiner 'Politischen Pädagogik für Preußen' (Leipzig 1904 f., Paul Schimmelwitz); s. besonders Teil II und III des Buches.

auch nur an einer einzelnen Stelle ihres Organismus, in einem öden Formalismus erstarrt und die freie Bewegung verliert, die allein durch eine vorurteilsfreie und in wissenschaftlichem Geiste immer wieder erneute Prüfung und Abwägung des Gesamtbestandes dieser Güter zu erreichen und zu erhalten ist. An der Aufgabe einer solchen Prüfung und Abwägung mitzuarbeiten sind zunächst alle diejenigen berufen, die im Dienst der höheren Schule tätig sind, aber gewiß soll auch denen, die als Beobachter draußen stehen, z. B. den Eltern und den leitenden Männern der verschiedenen Berufskreise, die Mitarbeit dankbar zugestanden werden. Ihre Mitwirkung vollzieht sich, abgesehen von der steten Berührung der einzelnen Schule mit der Außenwelt und abgesehen von dem Niederschlag der öffentlichen Meinung in der Presse, am besten durch die regelmäßige Einberufung von Schulkonferenzen, die man hier und da mit Recht zur stehenden Einrichtung gemacht wissen wollte.

Wird die hier geforderte Arbeit der beständigen Prüfung und Abwägung des Lehrgutes der Nation in der richtigen Weise geleistet, so kann das Bedürfnis nach einer Schulrevolution sich bei verständigen Leuten überhaupt nicht einstellen, und selbst eine Schulreform stellt sich nicht als eine irgendwo plötzlich einsetzende Aktion, sondern vielmehr als ein ruhig und stetig verlaufender Prozeß der Weiterentwicklung dar, der sich nur, einem besonders starken Umschwung der Zeitverhältnisse im Kulturleben der Nation zufolge, gelegentlich zu etwas intensiverer Gestaltung der Maßregeln steigert; auch die preußische 'Schulreform' der 3 letzten Jahrzehnte ist nur in diesem letzterwähnten Sinne als eine in sich abgeschlossene 'Reform'-Bewegung zu bezeichnen.[1]) Ein Fehlgriff wäre es übrigens auch ohne Zweifel, wenn der innere Organismus des höheren Schulwesens durch eine rasche Aufeinanderfolge von Neuerungen, womöglich sogar einander widersprechenden Neuerungen beunruhigt würde, mit Recht wehrt sich die höhere Schule in allen ihren verständigen Vertretern vor allem dagegen, daß die 'Forderungen der Gegenwart' unbesehen und übereilt in dem Unterricht zur Geltung gebracht werden.

Nur auf Grund ausgebreiteter, von aller Einseitigkeit freier schulmännischer Erfahrung kann das Bedürfnis des Lebens auf den Lehrplan der Schule richtig projiziert werden. Manche Forderung, die der Schule gegenüber erhoben wird,[2]) klingt ja sehr schön, so schön, daß es wie vernagelte Rückständigkeit aussieht, wenn die Vertreter des Unterrichts sich ihr nicht sofort anbequemen; aber wenn

[1]) Der Kürze halber seien hier nur genannt W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. (Halle a. S. 1902, Waisenhaus; dort in Abschn. XXVI ein wertvolles Literaturverzeichnis von W. Horn) und Hugo Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrhunderts (Stuttgart 1904, Chr. Belser). Unter dem Ausdruck 'Reformer' faßt übrigens ein leider sehr oberflächlicher Sprachgebrauch, namentlich in der Tagespresse, die Vertreter höchst verschiedener Bestrebungen auf dem Gebiete des Schulwesens zusammen.

[2]) Vgl. die in Anm. 1 S. 4 angeführte Schrift von Münch; außerdem versäume der Leser nicht, sich mit dem Buche von M. Evers, Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. Die höhere Schule und das gebildete Haus gegenüber den Jugendgefahren der Gegenwart. Eine Pädagogik des Kampfes, Fachgenossen, Eltern und Erziehern, Jugend- und Schulfreunden vorgelegt (Berlin 1898, Weidmann) bekannt zu machen.

irgendwo, so ist es in dieser Beziehung geboten, daß nicht vom Laienstandpunkt aus das Programm entworfen wird, nach dem die Schule zu verfahren hat; besonders was die — an sich natürlich sehr wünschenswerte — Bekämpfung übler Zeiterscheinungen auf dem Gebiete der Politik und auch der Religion betrifft, ist die allergrößte Vorsicht geboten, das 'Leben', das durch solche Elemente in den Unterricht hineingebracht wird, kann sehr leicht pädagogisch einfach schädlich werden, und wenn man neuerdings gelegentlich als das Ideal eines fördernden Sachunterrichts die ständige Lektüre und Besprechung neuester Tageszeitungen mit all dem wirren Durcheinander der verschiedenartigsten Notizen und Berichte hat anpreisen wollen, so verwechseln solche Vorschläge auf das allerbedauerlichste die Wirkung, die solcher Lehrstoff auf den Erwachsenen, mit der, die er auf den noch jugendlich unreifen Geist ausübt. Der große Eifer, den die Jugend — wenigstens eine Zeitlang — solcher Kost entgegenbringt, kann nur den Unerfahrenen über den wahren Wert solcher 'Anregungen' täuschen.

Das 'enzyklopädische Lehrgut' unserer Zeit — um einen glücklichen Ausdruck Willmanns[1]) hier zu verwenden — ist zu einem ganz gewaltigen Umfang angeschwollen, dem bescheidenen Trivium und Quadrivium des ausgehenden Altertums und des Mittelalters steht heutzutage, dem vertieften Inhalt und dem erweiterten Schauplatz der Kultur entsprechend, ein Wissensstoff gegenüber, dessen Ausdehnung man sich am besten klarmacht, wenn man die Darbietungen eines modernen Konversationslexikons mit ähnlichen, uns gar ärmlich dünkenden Veröffentlichungen jener früheren Zeiten vergleicht. Nicht als ob es auch nur im entferntesten erlaubt wäre, diese Darbietungen mit dem 'Lehrgut' der Nation gleichzusetzen, dessen Verwaltung der Schule obliegt; denn diese Gleichsetzung würde nur öde Polyhistorie an die Jugend heranbringen und des alten Varro trefflichen pädagogischen Ausspruch: 'nihil novit qui aeque omnia' in fürchterlicher Weise zur Wahrheit werden lassen — nur Maßverhältnisse für die Abschätzung zwischen einst und jetzt sollen durch jene Vergleichung gewonnen und zugleich soll für die Gegenwart durch den Hinweis auf diese Enzyklopädien des Wissenswerten der Hintergrund bestimmt werden, von dem sich die Lehrpläne der höheren Schule[2]) als sichtbarer Ausdruck des inneren Organismus dieser höheren Schule abheben.

---

[1]) Vgl. O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt, 3. Aufl., 2 Bde., Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn (Band I: Einleitung. — Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. Band II: Die Bildungszwecke. — Der Bildungsinhalt. — Das Bildungswesen). Dazu nehme man etwa noch: J. B. Seidenberger, Grundlinien idealer Weltanschauung, aus O. Willmanns 'Geschichte des Idealismus' und seiner 'Didaktik' zusammengestellt (im gleichen Verlage erschienen). — Für die Geschichte der antiken Enzyklopädie ist besonders lehrreich der Aufsatz von O. Jahn in Bd. I f. der Ber. der Sächs. Gesellsch. der Wissenschaften (v. J. 1849 f.).

[2]) Die Klassenbezeichnungen sind im folgenden durchweg nach der in Preußen und anderen deutschen Staaten maßgebenden Benennung gegeben, auch sind die preußischen Schulverhältnisse in bezug auf die allgemeine Gestaltung des Lehrplans der verschiedenen höheren Schulen der Einfachheit halber durchweg zugrunde gelegt, die Übertragung auf

Denn die Frage muß doch ein jeder stellen, der das Bestehende nicht ohne weiteres als gegeben hinnehmen, sondern seine Berechtigung erkennen und auf dieser Erkenntnis bei seiner Arbeit fußen will: warum wählt aus der Masse des Wissensstoffes, den ich in meinem Brockhaus, Meyer, Pierer oder Spamer finde, die Schule gerade die Stoffe aus, die sich in den amtlichen 'Lehraufgaben' und in den Jahresprogrammen der Anstalten verzeichnet finden? Warum zeigen die Lehrpläne die Lehrtätigkeit der höheren Schule beschränkt auf 14 Lehrgegenstände, während der Realindex eines Konversationslexikons oder einer periodischen 'Umschau' über die Fortschritte des geistigen Lebens der Nation von sehr viel mehr Wissensgebieten zu berichten weiß? Es hat in der Tat niemals an solchen gefehlt, die diese Fragen nicht nur stellen, sondern auch recht rasch bei der Hand sind, dem Verzeichnis der Lehrfächer unserer höheren Schulen mit dem übertriebenen Nachdruck, den die mangelnde Sachkenntnis so leicht ihren Forderungen gibt, einige neue Nummern aufzudrängen, mit an sich wertvollen Gegenständen, wie Volkswirtschaftslehre, Gesundheitslehre, angefangen bis herab zu Äußerlichkeiten derart, als da — nur vom Standpunkt der Schule aus natürlich — sind Uniformkunde und ähnliche Wissensgebiete.

Die höhere Schule handelt mehr als richtig, wenn sie solche Erweiterungen ihres Lehrplans — je nach der Art des Vorschlages mit mehr oder weniger höflichem Danke — ablehnt und an dem festen Bestande der von ihr über-

die nur z. T. abweichenden Schulverhältnisse der anderen Staaten, denen hier im einzelnen nachzugehen aus Gründen des Raummangels nicht möglich ist, wird jeder Leser unschwer vollziehen. Zur Orientierung ist diesem Abschnitt des Handbuches übrigens eine vergleichende Übersicht über die Lehrpläne der 3 höheren Schularten in den verschiedenen Ländern Deutschlands beigegeben, die vielleicht an sich manches Lehrreiche darbietet. Es darf wohl als ein sehr erstrebenswertes Ziel bezeichnet werden, daß in durchaus freier Verständigung — das Unterrichtswesen ist Sache der Einzelstaaten, nicht des Reiches [vgl. auch Anm. 1 S. 20] — allmählich noch mancher Unterschied beseitigt wird, der zurzeit noch die Einheit des höheren Schulwesens in Deutschland stört. Einer mechanischen Gleichmacherei soll natürlich nicht im entferntesten das Wort geredet werden. Im übrigen sind für die verschiedenen deutschen Länder außer den amtlichen Lehrplänen noch folgende Bücher einzusehen: A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. I. Bd. 2. Abt. Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und Nordamerika (München 1894, O. Beck) und das aus Anlaß der Weltausstellung von St. Louis herausgegebene Werk von W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, 4 Bde., Berlin 1904, A. Asher u. Ko. Bd. II, verfaßt unter Mitwirkung von K. Rethwisch, R. Lehmann u. a., behandelt 'Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen'. Ein wichtiges Hilfsmittel zur ersten Orientierung über die Entwicklung der Schulverfassungsfragen bieten die seit 1886 erscheinenden 'Jahresberichte über das höhere Schulwesen' von K. Rethwisch (Berlin 1887 ff., Verlag von R. Gärtner, seit 1903 Weidmann); dazu nehme man noch das im IV. Jahrgang stehende bibliographische Werk 'Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge', das Karl Kehrbach im Auftrage der 'Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte' herausgibt (Berlin, Komm. von J. Harrwitz, Nachfolger). Quellenmaterial zur Geschichte der Lehrpläne und Schulverordnungen bringen in reicher Fülle die von K. Kehrbach begründeten Monumenta Germaniae Paedagogica, Berlin, A. Hofmann u. Ko.

kommenen Lehrgegenstände, wie er sich im Lauf der Zeiten mit gutem Grunde herausgebildet hat, fürs erste festhält. Sie weist damit natürlich diese Gegenstände selbst, soweit sie inhaltlich wertvoll sind, keineswegs vom Unterricht zurück; wissen wir doch, wie sehr neuerdings u. a. volkswirtschaftliche und kunstgeschichtliche Belehrungen in die verschiedensten Lehrfächer der höheren Schule Eingang gefunden haben und wie der Sprachunterricht sich mit Erfolg bemüht, wissenswerte Realien der verschiedensten Art bei Gelegenheit der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lektüre den Schülern zuzuführen. Sie wehrt sich nur gegen eine Verzettelung ihres Lehrplans in zahllose kleinere Unterrichtsfächer, wie sie in der Geschichte des höheren Schulwesens seit 150 Jahren mehr als einmal versucht, aber regelmäßig nach kürzerer oder längerer praktischer Erprobung als schädlich und für die ruhige Entwicklung des jugendlichen Geistes geradezu gefährlich befunden worden ist, und richtet sich nach dem pädagogisch völlig unanfechtbar richtigen Grundsatz, daß man 'einen neuen Wissenszweig nie koordinierend, sondern immer nur subordinierend einführen soll, damit nicht die Fächerzahl vermehrt, sondern ein vorhandenes Fach vertieft wird'.[1])

Mit vollem Bewußtsein überläßt bei dieser Abgrenzung des schulmäßigen Lehrgutes die höhere Schule dem Elternhause und der Welt, die den Schüler außerhalb der Schule umgibt, die Zuführung gar manchen Wissensstoffes und die Erwerbung gar mancher Fertigkeit. Die Bestrebungen derjenigen, die der Schule außer ihren lehrplanmäßigen Unterrichtsfächern auch noch den Musik-, den Handfertigkeits-, den Schwimm- und wer weiß alles noch, welchen anderen Unterricht aufbürden wollen, laufen Gefahr, das in manchen Kreisen sowieso vielfach schon allzubequeme Elternhaus um eine der schönsten ihm gestellten Aufgaben ärmer zu machen und die gesamte höhere Schule langsam zum Alumnat umzugestalten, eine Entwicklung, die nur die völlige Verzweiflung an der erzieherischen Kraft des deutschen Elternhauses gutheißen kann. Mag dies Elternhaus vielfach einen geradezu erschreckenden Mangel an dieser Kraft bewiesen haben — es ist dann zum Heil unseres Volkes sicher besser, wenn die Reform die Stelle nicht umgeht und ausschaltet, wo der Schaden liegt, sondern wenn sie eben einen Wandel der Dinge im Elternhause herbeiführt; der Einfluß verständiger Schulleiter und Lehrer kann dabei sehr kräftig mitwirken, und bei dem ganzen hier empfohlenen System können körperliche Übungen durch Spiele, Rudern usw. von seiten der Schule immerhin noch reichlich gepflegt werden.[2])

---

[1]) L. v. Sybel, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache (Marburg 1903, Elwert); ich führe absichtlich hier das Urteil eines — freilich zur Beurteilung des Gymnasiums durch seine wissenschaftliche Lebensstellung hervorragend berufenen — Nichtschulmannes an. Zur Methode der 'subordinierenden' Einführung eines Lehrstoffes bietet wertvolle Winke Paul Cauer in seiner 'Palaestra vitae' (Berlin 1902, Weidmann). Für dieselbe Art der Einführung in den Unterricht empfiehlt u. a. H. Matzat den Stoff seiner 'Rechts- und Staatslehre für deutsche Schulen (Berlin 1904, P. Parey).

[2]) Über die auf körperliche Übung abzielenden Nebenaufgaben der Schule vgl. vor allem die verschiedenen sehr dankenswerten Arbeiten, die Wickenhagen auf dem Gebiete

So wenig aber wie man neue Lehrfächer leichten Herzens in den Organismus der höheren Schule einführen sollte, ebenso wenig sollte man vorschnell sagen: 'dies oder jenes Lehrfach ist veraltet, kann den Forderungen der Neuzeit zum Opfer fallen'. Es sind naturgemäß — neben der Religion — die beiden alten Sprachen, besonders das Griechische, die man vielfach in dieser Weise auf die Proskriptionsliste gesetzt hat, und leider ist das oft mit argen Scheinargumenten und ist es nicht selten am eifrigsten von denen geschehen, die am wenigsten von diesen Fächern verstanden, wie denn auf der andern Seite die Verteidigung derselben Lehrfächer, namentlich des Lateinischen, oft mit recht äußerlichen Gründen vollzogen worden ist. Das Gymnasium kann diesen Anfechtungen gegen seine Hauptfächer mit ruhiger Sicherheit die Tatsache entgegenhalten, daß es die in der strengen Geistesschulung seines Unterrichts herangewachsenen Männer gewesen sind, die auf allen Gebieten der Wissenschaft und des öffentlichen Lebens in den letzten Jahrzehnten, von einzelnen z. T. autodidaktischen Genies abgesehen, die führenden und bahnbrechenden gewesen sind, es darf sich auch auf die immer neu auftauchenden biographischen Zeugnisse zugunsten der beiden alten Sprachen und darf sich doch auch darauf berufen, daß sehr viele bedeutende Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und Praxis, denen man einseitiges Kleben am Überkommenen schwerlich nachsagen kann, nach bestem Wissen und Gewissen den eigenartigen Bildungswert des Griechischen und Lateinischen auch neuerdings wieder als redliche Warner aufs eindringlichste betont haben.[1]) Sollten die Stimmen dieser Männer nicht doch schwerer ins Gewicht fallen als die Äußerungen der Gegner des altsprachlichen Unterrichts, unter denen übrigens nicht wenige die Bekämpfung des Griechischen in erster Linie als Agitationsform im Kampfe gegen das Monopol des Gymnasiums durchgeführt haben dürften, andere überhaupt im Grunde nur die Ausdehnung des altsprachlichen Unterrichts auf eine allzu große Schülerzahl — und das mit Recht — bekämpfen wollten?

Was aber die Unentbehrlichkeit der Religion in dem schulmäßigen Lehrgut unserer Zeit betrifft, so sei nur kurz auf einen Gesichtspunkt hingewiesen: wir leiden sowieso schon genug an der Oberflächlichkeit, die über die Natur der Religion und der Kirche und über das Verhältnis der Religionen und der

---

geliefert hat. Über die Unterstützung der Arbeit der Schule durch Schülervereine bietet höchst wertvolle Belehrung A. Rausch, Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Unter Beifügung der gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen. Halle 1904, Waisenhaus.

[1]) Zur Orientierung über die Bedeutung des altklassischen Unterrichts dient vor allem die seit 1847 in Berlin bei Weidmann erscheinende 'Zeitschrift für das Gymnasialwesen' (jetziger Herausgeber J. H. J. Müller) und das reichhaltige Material, das — vorwiegend unter polemisch-apologetischem Gesichtspunkt — seit 1892 in dem 'Humanistischen Gymnasium', dem von G. Uhlig, neuerdings von Uhlig und Oskar Jäger gemeinsam herausgegebenen Organ des Gymnasialvereins, gesammelt ist. Von neuerer Fachliteratur vgl. besonders P. Natorp, Was uns die Griechen sind (Marburg 1902, Elwert), Chr. Muff, Humanistische und realistische Bildung (Berlin 1901, Grote) und Fr. Fauth, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? (Berlin 1902, Reuther und Reichard). Lesenswert ist auch Karl Jentsch, 3 Spaziergänge eines Laien ins klassische Altertum (Leipzig 1900, F. W. Grunow).

Kirchen zueinander auf Grund eines Minimalmaßes von Kenntnissen oder auch ohne jede Trübung des Urteils durch Sachkenntnis abzusprechen liebt. Ganz abgesehen also von der Eigenschaft des Religionsunterrichtes, auch eine Stelle der Glaubensstärkung und der Glaubensbetätigung darzustellen — man mag über diese Eigenschaft und ihre Berechtigung verschieden denken —: wir würden eine empfindliche Lücke in dem Wissen und in dem Denken der maßgebenden Schichten unseres Volkes einreißen lassen, wollten wir den Schülern unserer höheren Schulen die Belehrung über den heutigen Bestand und die geschichtliche Entwicklung der Kirchenlehre, sowie über das Verhältnis unserer Kirchenlehre zu dem Dogmenbestande anderer Religionen völlig vorenthalten.

14 Lehrfächer also sind es, die bei aller Beweglichkeit in der Gestaltung ihrer Lehraufgaben im einzelnen als das feste und hoffentlich auch bleibende Gerüst des schulmäßigen Lehrgutes unserer Zeit zu betrachten sind. Es taucht nun die Frage auf, ob und event. mit welcher Stundenzahl sie sich zu dem Lehrplan einer Schule zusammenfügen lassen, ohne daß das Maß einer gesundheitsmäßig erlaubten Schulzeit überschritten wird. Als oberster und selbstverständlicher Grundsatz muß bei der Behandlung dieser Frage gelten, daß es natürlich nur schädlich wirken und zu törichtem Halbwissen führen kann, wenn man ein Fach mit einer nicht ausreichenden Stundenzahl betreibt; wann eine Stundenzahl als nicht ausreichend zu bezeichnen ist, darüber kann nur die Erfahrung entscheiden, die ihrerseits bestätigt, daß in der Regel die Gesamtstundenzahl für ein Fach naturgemäß desto geringer bemessen werden darf, je mehr dieses Fach nach den oberen Klassen hin gelegt, an den schon geschulteren Verstand der Schüler herangebracht wird.

Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte nun in ausführlicherer Darlegung die Frage der Vereinigung aller Lehrfächer zu einem Lehrplan zu behandeln, verbietet sich durch den diesem Abschnitte zugemessenen Raum und ist zum Glück auch kaum nötig; denn es läßt sich ja hinweisen auf einen von höchst achtbarer Seite unternommenen, von Pädagogen ersten Ranges anfangs mit Freude begrüßten und tatkräftig unterstützten Versuch, der in dieser Richtung unternommen worden und — bei aller Anerkennung für die Verdienste seines Urhebers — wohl endgültig als gescheitert zu betrachten ist. Dieser Versuch Hornemanns und des i. J. 1886 von ihm gegründeten Einheitsschulvereins[1]) ist in richtiger Würdigung der lateinlosen Realschule als eines unentbehrlichen Bestandteiles unserer Schulverhältnisse, nur dahin gegangen, 'das Gymnasium und das Realgymnasium in einer die Vorzüge beider vereinigenden neunstufigen Anstalt zur Vorbereitung für alle Zweige des akademischen Studiums zu verschmelzen', und hervorragende Vertreter der Fachwissenschaften

---

[1]) s. Hornemanns Artikel 'Einheitsschulverein' in REP Bd. I, S. 779 ff. und außer der dort angeführten Literatur noch H. Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrhunderts, S. 103 ff. Neuerdings scheinen sich Versuche anzukündigen, das Problem der Einheitsschule von der Oberrealschule aus zu lösen; vgl. dazu W. Parow, Res, non verba! Bildungsideal und Lebensbedingungen der Oberrealschule in Vergleich mit dem altklassischen Gymnasium. Braunschweig und Leipzig, 1903, Sattler.

und der Pädagogik, wie Lothar Meyer und Frick haben ihr Bestes getan, um durch Sichtung des wissenschaftlichen Lehrstoffes und Empfehlung neuer Wege der Unterrichtsmethotik die Erreichung dieses Zieles zu ermöglichen. So fruchtbare Anregungen aber von Hornemann und seinen Genossen im Dienste ihrer Bestrebungen dem gesamten höheren Schulwesen gegeben worden sind, ihr Hauptziel haben sie nicht erreicht; der Rahmen einer neunstufigen, nicht auf ein zehntes Jahr erweiterten höheren Lehranstalt hat trotz aller subtrahierenden Konzentration und trotz aller Hebung des Unterrichtsverfahrens die Fülle des Stoffes nicht zu fassen, dem hohen Maß der Aufgaben nicht zu genügen vermocht; sein Vorsitzender handelte richtig, als er im Jahre 1891 selbst die Auflösung des Vereins beantragte, dem übrigens unvergessen bleiben wird, was er Gutes für das deutsche Schulwesen geleistet hat.

Das Streben nach der Einheitsschule, das naturgemäß seinerzeit bei dem Gymnasium ansetzte, uns künftig aber gewiß noch manchen Versuch vom Standpunkt der Realanstalten aus bringen wird, geht von der Anschauung aus, das ganze Lehrgut der Nation müsse in gleicher Weise und in gleichem Maße allen zugute kommen, die überhaupt die Wohltaten der höheren Schule zu genießen in der Lage sind; man übersieht dabei, daß es ganz unstreitig mehr darauf ankommt, der Nation ein gewisses 'Kollektivwissen' zu erhalten — ein Kollektivwissen, dessen Komponenten durchaus auf verschiedene Kreise unter den 'Gebildeten' der Nation verteilt sein können. Tatsächlich ist es nicht etwa ein Nachteil, sondern geradezu ein Vorteil, wenn in diesen Kreisen verschiedene 'Bildungstypen'[1]) nebeneinander vertreten sind, ja bis zu einem gewissen Grade können auch — wir werden weiter unten bei der Berechtigungsfrage darauf zurückkommen — innerhalb desselben Berufskreises verschiedene Bildungstypen in sehr fördernder Weise gemeinsam vertreten sein und einander ergänzen. Ein möglichst großes Wissensquantum gleichmäßig an möglichst viele heranzubringen, muß als ein sehr fragwürdiges Ideal der Schulpolitik bezeichnet werden.

Erweist sich aber für uns die Einheitsschule als eine Einrichtung, die in ihrem Werte an sich fraglich ist und die sich nur auf Kosten einer starken Überbürdung der Schüler mit Lehrstoff oder auf Kosten einer weiteren Ausdehnung der schon ziemlich langen Schulzeit würde erreichen lassen, so taucht nun die Frage auf, bis zu welchem Grade und in welcher Weise man, von der Einheitsschule absehend, die verschiedenen Schulen differenzieren soll. Die erste dieser beiden Fragen würde eine — nur imaginär hier angenommene — voraussetzungslose Neuschöpfung ohne Zweifel dadurch beantwortet haben, daß sie, an die allen gemeinsame Grundlage der Volks- oder Vorschule anknüpfend, die verschiedenen Schultypen in langsamer Gabelung der Lehrpläne allmählich aus-

[1]) Zum Begriff der Bildungstypen s. außer Willmanns in Anm. 1 S. 6 angeführtem Werk neuerdings auch Th. Petermann, Die Gelehrtenschulen und der Gelehrtenstand [Neue Zeit- und Streitfragen, herausg. von der Gehestiftung zu Dresden, Heft 3 u. 4] (Dresden 1904, Zahn und Jaensch).

einandergehen ließe. Die tatsächliche geschichtliche Entwicklung der Dinge[1]) hat einen anderen Verlauf ergeben müssen; denn selbständig neben dem Gymnasium als der anfangs allein bestehenden allgemeinbildenden höheren Schule hat sich die Realschule durch einen langsamen, aber folgerichtig verlaufenen Abklärungsprozeß aus der gewerblichen und der Handelsfachschule herausentwickelt, das Vorhandensein des Lateinischen in der Sexta des Gymnasiums zwang von vornherein zu einer getrennten Entwicklung der neuen Schulart von Anfang des höheren Schulkursus an, einer Entwicklung, die übrigens auch durch die Beschaffenheit des Schülerpublikums der beiden Schularten und durch die früher so grundsätzlich verschiedene Wertschätzung der Berufsarten, für die sie vorbildeten, an sich schon herbeigeführt worden wäre. Nur einen gewissen Grad nachträglicher Gabelung der höheren Schulen hat man dadurch vollzogen, daß man bei dem Aufkommen der Realschule mit Latein, des heutigen Realgymnasiums, für diesen Schultypus und für das Gymnasium in Preußen und einigen anderen Staaten einen dreijährigen gemeinsamen Unterbau geschaffen hat, dessen Vorteile ja ohne weiteres einleuchten: sie liegen für die schulunterhaltende Behörde darin, daß es möglich ist, soweit die geringe Schülerzahl das wünschenswert erscheinen lassen muß, mit nur einer Schulanstalt — wenigstens für die drei untersten Klassen auszukommen; sie liegen für die Eltern darin, daß ihren Söhnen bis zum Beginn des viertuntersten Schuljahres die Möglichkeit des Übertritts vom Gymnasium zum Realgymnasium noch völlig offen gehalten ist. Die gleiche Möglichkeit auch für das Verhältnis der lateintreibenden zu den lateinlosen Schulen zu schaffen, war dadurch ausgeschlossen, daß eben das Vorhandensein des Lateinischen im Unterbau des Gymnasiums und des Realgymnasiums jede Verquickung mit der Realschule verbot; tatsächlich ist denn auch die Zahl der Schüler nicht gering, die im Falle des Versagens auf dem Gymnasium oder Realgymnasium nach manchem Kraftverlust, den die vergebliche Bemühung um das Lateinische mit sich gebracht hat, auch noch einen Zeitverlust beim Übergang in die lateinlose Schule in Kauf nehmen müssen.[2])

Neuerdings erst hat die Entwicklung unseres höheren Schulwesens versuchsweise nachträglich auf die Bahn eingelenkt, die zur Zeit der Entstehung der Realanstalten sich nicht naturgemäß hatte darbieten können, und hat die

---

[1]) Vgl. besonders Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Auflage, Leipzig 1896 f., ferner Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik (2. Auflage 1904), erschienen als Bd. I des in Anm. 2 S. 7 genannten Handbuches von Baumeister, und K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, fortgeführt von Georg Schmid. 5 Bde. (Stuttgart und Berlin; J. G. Cotta). — Es ist von Interesse, der Entwicklung der Einheitsschulfrage in Deutschland die Einführung und Umgestaltung des Fortoulschen Bifurkationssystems in Frankreich gegenüberzustellen.

[2]) Es ist zu bedauern, daß uns, soweit mir bekannt ist, eingehende und zuverlässige statistische Zusammenstellungen über diejenigen Schüler, die das Gymnasium 'abstößt', so gut wie ganz fehlen. Jedenfalls spricht Petermann in der Anm. 1 S 11 eingeführten Schrift mit Recht von einem Lucrum cessans, das sich zum mindesten für diese Schüler als schädliche Folge des anfänglichen Gymnasialunterrichtes ergibt.

verschiedenen Schularten an zahlreichen Orten durch einen gemeinsamen Unterbau so miteinander verbunden, daß sie erst im Mittel- und Oberbau in ihren Lehrplänen auseinandergehen. Diese Maßregel wird nicht nur theoretisch empfohlen und z. T. sogar in der wohl zu weit gehenden Form eines sechsklassigen lateinlosen Unterbaus gefordert,[1]) sondern sie ist auch praktisch an verschiedenen Stellen durchgeführt worden; Direktor Schlee in Altona hat sich das große Verdienst erworben, durch einen dreijährigen gemeinsamen Unterbau das Realgymnasium mit der Realschule zu verbinden, und an ihn anknüpfend hat dann in Frankfurt Karl Reinhardt den gemeinsamen Unterbau auch auf das Gymnasium ausgedehnt und damit ebensoviel Zustimmung wie — von seiten zahlreicher Vertreter des humanistischen Unterrichts — noch immer nicht abgeschwächten Widerspruch gefunden.[2])

Die Vorzüge dieses Systems sind keineswegs nur äußerlicher Natur, insofern nämlich als dabei unter Umständen statt mehrerer Schularten eine für die Bedürfnisse der Bevölkerung ausreicht, also am Schulsäckel gespart werden kann und die Eltern die endgültige Wahl der Schulart für ihre Söhne erst nach längerem Schulbesuch der letzteren vorzunehmen haben. Wichtiger als diese äußeren Vorteile des Altona-Frankfurter Systems sind seine inneren Vorzüge: der Fortfall des Lateinischen in Sexta ermöglicht eine stärkere Betonung des Deutschen, erleichtert also den Übergang von der Volks- oder Vorschule zur höheren Schule und erlaubt, den auf eine 'deutsche' (vom fremdsprachlichen Unterricht ganz befreite) Sexta gerichteten Wünschen wenigstens bis zu einem gewissen Grade entgegenzukommen. Auch entspricht es einem gesunden und daher seit 200 Jahren immer wieder von hervorragenden Pädagogen betonten Grundsatz der Erziehung, das Nebeneinander durch das Nacheinander zu ersetzen, und dies erreicht der Reinhardtsche Lehrplan dadurch, daß er das Französische in VI, das Lateinische in U III und das Griechische in U II beginnen läßt, so daß jede Sprache reichlich Zeit hat, vor dem Einsetzen der neuen Fremdsprache zu einem gewissen ersten Abschlusse der Aneignung ge-

[1]) Vgl. E. Lentz, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaus aller höheren Lehranstalten. Berlin 1900, 3. Auflage 1902, Salle; ferner K. Reinhardt, die Frankfurter Lehrpläne. Frankf. a.M. 1892, Diesterweg; J. Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan und seine Stellung innerhalb der Schulreformbewegung (Lpz. und Frankf. a. M. 1900, Kesselring) und neuerdings besonders O. Liermann, Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System (Berlin, Weidmann, bisher nur erschienen, i. J. 1901, Teil I: 'Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformschulunterrichts. Nebst einem Anhang: Übersicht über den Bestand an Reformschulen und einige Lehrpläne'). Die Bestrebungen Reinhardts fallen nur teilweise zusammen mit den Wünschen des Vereins für Schulreform, als dessen Organ seit 1889, von Friedrich Lange begründet und zurzeit von Lentz herausgegeben, die 'Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen', Verlag von Salle, Braunschweig (die ersten Hefte als 'Mitteilungen' des Vereins) erscheint.

[2]) Der Sammelplatz aller gegen den Reinhardtschen Plan auftauchenden Bedenken ist das in Anm. 1 S. 9 genannte Organ des Gymnasialvereins, welch letzterem übrigens wegen seiner sonstigen schulpolitischen Ziele Reinhardt und seine humanistischen Genossen nach wie vor als z. T. sehr eifrig mitarbeitende Mitglieder angehören. Energischster Bekämpfer des sog. Reformgymnasiums ist z. Zt. Paul Cauer.

bracht zu werden. Die Anordnung bringt dazu den weiteren Vorteil, daß die alten Sprachen auf dem Gymnasium erst in etwas reiferem Alter an die Schüler herangebracht werden und infolgedessen von vornherein in sehr viel wissenschaftlicherer Weise gelehrt werden können. Das Französische aber, von Sexta an den Schülern nahe getreten, wird ihnen bei richtiger Behandlung des Unterrichts in einer Weise geläufig, daß das Sprechen, Verstehen, fließende Lesen und auch Schreiben dieser Sprache in einem bisher für das Gymnasium einfach unerreichbaren Maße möglich wird.

Diesen inneren Vorteilen, die seine Vertreter dem Frankfurter Lehrplan — unseres Erachtens sehr mit Recht — nachrühmen, stehen freilich zahlreiche Vertreter des humanistischen Gymnasiums sehr skeptisch gegenüber und wissen vielmehr manche Bedenken gegen den inneren Aufbau des neuen Lehrplans vorzubringen. Es ist ihnen bange darum, ob das Lateinische in sechs, das Griechische in vier Jahren trotz verstärkter Stundenzahl den Schülern wirklich zum inneren, nicht nur treibhausmäßig erzielten Besitz werden könne, auch scheint ihnen der mathematische Unterricht in den Oberklassen eine zu starke Einbuße zu erleiden, für die die Verstärkung des Faches im Unterbau keinen ausreichenden Ersatz biete. Der günstige Verlauf der Reifeprüfungen in Frankfurt erklärt sich nach ihrer Ansicht durch die, sowohl was die Lehrer wie was die Schüler betrifft, ausnahmsweise günstigen persönlichen Verhältnisse von Frankfurt a. Main — eine Erklärung, die übrigens an sich recht mißlich ist und die an Glaubwürdigkeit recht sehr verliert, wenn in wachsender Zahl ähnlich günstige Erfahrungen auch an anderen Orten reichlich zutage treten.[1]) Zu den pädagogisch-didaktischen Bedenken gesellt sich bei den humanistischen Gegnern des Frankfurter Lehrplans endlich auch die Besorgnis, Reinhardt und seine Anhänger möchten sich auf der gleitenden Bahn befinden, der Verschiebung des Griechischen bis zum Beginn der Untersekunda möchte über kurz oder lang die Beschränkung des Faches auf die drei obersten Klassen und damit dessen völlige Vernichtung folgen.

Die Schulverwaltung hat solchem Widerstreit der Meinungen gegenüber den zweifellos allein richtigen, übrigens von Reinhardt selbst empfohlenen Weg betreten, von einer raschen allgemeinen Einführung des Frankfurter Lehrplans abzusehen, dagegen seiner allmählichen Ausbreitung kein Hindernis in den Weg zu legen. Die Zukunft wird lehren, wie weit die bisherigen, unbestreitbar großen Erfolge des Versuches andauern und noch wachsen. Das weiter unten zu bezeichnende Minimalmaß der Verbreitung des lateinischen Unterbaus darf als völlig gesichert gelten; auch ist seine Zweckmäßigkeit für das Realgymnasium fast allgemein anerkannt.

Doch wie auch der weitere Verlauf mit dem Altona-Frankfurter Lehrplan sich gestalten möge, jedenfalls hat heutzutage das höhere Schulwesen in Deutschland, unter Verzicht auf die Einheitsschule zwar, aber als Ganzes doch einen

[1]) Ihre Registrierung hat sich in sehr dankenswerter Weise die Zeitschrift des in Anm. 1 S. 13 genannten Vereins für Schulreform zur Aufgabe gemacht.

einheitlichen Organismus bildend, das fruchtbare und zweckmäßige Nebeneinander von drei Arten höherer Schulen gefunden: des humanistischen Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, welch letztere nach meiner Überzeugung im Laufe der Zeit wohl noch eine Oberhandelsschule als Anstalt mit allgemein bildender Tendenz von sich abzweigen dürfte.[1]) Diese drei zurzeit herausgebildeten Schultypen haben gemeinsam denjenigen Teil des 'Lehrgutes' der Nation, dessen Besitz als unerläßliche Vorbedingung für jede Mitwirkung an einer irgendwie leitenden Stelle der Kulturarbeit unseres Volkes zu betrachten ist, die Religion, das Deutsche, das Französische, Geschichte und Erdkunde, Rechnen und Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen, Gesang und — zugunsten der nötigen körperlichen Ausbildung — das Turnen. Differenzen in der Stundenzahl treten schon bei einigen dieser Fächer zutage, aber auch bei diesen Fächern ist allen drei Schulen ein gewisser Grundstock von Stundenzahlen gemeinsam, bei dem ein gleichfalls allen dreien gemeinsames Lehrziel gleichmäßig erreicht werden kann. Ein ausreichendes Maß von Einheit in dem, was wir mit einem schwer definierbaren, aber praktisch in seiner Tragweite jedermann zum Bewußtsein kommenden Worte 'Bildung' nennen, ist damit als gemeinsame Basis der Verständigung für die eben bezeichneten Kreise der Nation gesichert.

Neben diesem gemeinsamen Lehrgut stehen nun für jede Schulart diejenigen Fächer, die die drei verschiedenen Bildungstypen unseres heutigen höheren Schulwesens bedingen: der altsprachliche Unterricht macht das Gymnasium zur Pflegestätte einer Bildung, die vorwiegend auf eine gründliche, durch quellenmäßige Behandlung vertiefte Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung des menschlichen Geistes gerichtet ist und die Schüler dazu anleitet, die Erscheinungen und Aufgaben der heutigen Kultur nicht nur an der näheren Vergangenheit, sondern vor allem an derjenigen Entwicklungsperiode der Menschheit zu messen, die uns das erste und überaus lichtvolle Bild eines in sich abgeschlossenen, zu verhältnismäßig harmonischer Entwicklung aller seiner Teile gelangten Kulturganzen zeigt. An der Oberrealschule wird durch einen ausgedehnten Unterricht in den beiden neueren Fremdsprachen und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern diejenige Bildung gegeben, die das weitverzweigte Bild der Gegenwart möglichst allseitig in lebendiger Anschauung und klarer Analyse des Vorhandenen auffassen lehrt und vom Standpunkt der Gegenwart aus den Blick so weit rückwärts wendet, als das zur unmittelbaren Erklärung des heutigen Kulturlebens nötig ist. Zwischen Gymnasium und Oberrealschule steht das Realgymnasium als ein vermittelnder Schultypus. Man hat es als eine Kom-

[1]) Vgl. 'Über allgemeine und fachliche Ausbildung des jungen Kaufmanns', Heft 13 der Veröffentlichungen des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen, sowie Heft 15 u. 16 derselben Veröffentlichungen. Nur den Standpunkt des Fachunterrichts verfolgt die Behandlung, die das Handelsschulwesen in Bd. IV Teil 3 des in Anm. 2 S. 7 genannten Sammelwerkes von Lexis erfahren hat. — Über den Begriff der Bildung vgl. außer dem betr. Artikel des Reinschen Handbuches u. a. noch W. Schuppe, Was ist Bildung? im Anschluß an die Petition um Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium. (Berlin 1900, R. Gärtner.)

promißschöpfung wiederholt auf den Aussterbeetat setzen wollen, während man es von anderer Seite her als die heutzutage allein zeitgemäße Form des humanistischen Gymnasiums bezeichnet hat. Eine objektive Betrachtung der Dinge wird zugeben müssen, daß das Realgymnasium, wenn anders das Lateinische nicht bloß pro forma und äußerlich an ihm betrieben wird, namentlich in den Oberklassen nicht zu einem mit ein paar Stunden abgefundenen Winkelfach herabsinkt, ein sehr wohl lebensfähiger Organismus ist und sich als solcher auch durchaus erwiesen hat. Natürlich kann es nicht den Anspruch erheben, mit seiner Beschränkung auf eine und zwar die inhaltsärmere Kultursprache des Altertums die Aufgabe zu erfüllen, die oben dem Gymnasium zugewiesen wurde; aber der lateinische Unterricht führt immerhin ein sehr beachtenswertes Element ausgedehnter geschichtlicher Betrachtung in den Gesamtlehrplan der Anstalt ein und hat daneben den Vorzug, bei der sprachlich-logischen Schulung die neusprachlichen Unterrichtsfächer zu unterstützen, die dadurch für die Erledigung anderer Aufgaben, besonders reichlicher Lektüre wertvollen Lesestoffes, entlastet werden können. Und andererseits steht das Realgymnasium in bezug auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zwar hinter der Oberrealschule zurück, behandelt diesen Unterricht aber von Anfang an auf viel breiterer Grundlage als das Gymnasium, fügt auch äußerlich einige Teilgebiete der Mathematik dem Kreise der einschlägigen Lehraufgaben des letzteren hinzu und vermag auch die Chemie als eine selbständige Disziplin wenigstens bis zu einer systematischen Einführung in die wichtigsten Gesetze der Stöchiometrie und der Lehre von den Elementen zu behandeln. Die diesem Kapitel beigegebene Lehrplanübersicht wird den Benutzern des Handbuches für alle diese Verhältnisse die nötigen zahlenmäßigen Belege geben; benutzen wir die Gelegenheit auch hier, darauf hinzuweisen, daß es die Pflicht jeden Schulmannes ist, sich die 'Zahlenmechanik' dieser verschiedenen Lehrpläne durch ein eingehendes und vorurteilsfreies Studium der amtlichen 'Lehraufgaben' und typischer Schulprogramme, sowie durch nicht zu kärglich gehaltene Studien auf dem Gebiete der 'Biographik als Hilfswissenschaft der Pädagogik'[1]) zu beleben, wenn anders er das Recht in Anspruch nehmen will, über Wert und Unwert der einzelnen Schularten vergleichend zu urteilen.

Alle die Differentia specifica, wenn anders wir sie so nennen dürfen, die dabei in ihrem Bestande und in ihrer Wirkung zutage treten, machen die drei Schularten nicht zu Fachschulen, sondern entwickeln, wie nicht scharf genug betont werden kann, nur drei verschiedene Bildungstypen, die ihrerseits nicht in völlig getrennten Kanälen in drei verschiedene Berufsgruppen überleiten, sondern nur im allgemeinen gegenüber den verschiedenen Berufsgebieten den naturgemäßesten und daher auch überwiegend üblichen Weg der Vorbereitung bezeichnen. Den Vorteil aber bietet das ganze System, daß diese

---

[1]) Über diese Auffassung der Biographik vgl. Frankfurter Schulzeitung XIII, S. 141 f. und die kurzen Bemerkungen in der Schrift 'Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums' (Lpz. und Frankf. a. M. 1903, Kesselring).

Differenzierung der Schulen unter Festhaltung eines gemeinsamen Kernes der Lehrfächer nun ohne weiteres ermöglicht, mit der Gesamtzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ohne zu starke Verkürzung irgendeines Einzelfaches auf ein gesundes Maß beschränkt zu bleiben, das wohl um ein paar Stunden schwanken darf, aber sich doch in den erfahrungsgemäß nötigen Grenzen von etwa 260 Gesamtwochenstunden verbindlichen Unterrichts für die Dauer der neun Schuljahre hält (vgl. die Lehrplanübersicht am Schlusse).[1])

Wichtig ist nun, daß jede der verschiedenen höheren Schulen, deren Nebeneinander wir eben kennen gelernt haben, wirklich einen einheitlichen Organismus darstellt, 'ihre Eigenart', wie das der Kaiserliche Schulerlaß vom Jahre 1900[2]) will, kräftig entwickeln kann. Dies geschieht zunächst dadurch, daß — nach den Worten des erwähnten Erlasses — 'die wichtigsten Unterrichtsfächer nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden', ein Verfahren, das mit der mechanischen und dem Schülerstandpunkt gegenüber geradezu gefährlichen grundsätzlichen Unterscheidung von 'Haupt- und Nebenfächern' ja nicht verwechselt werden darf. Vor allem wird dabei auch die oben besprochene Konzentration des Unterrichts in ihrer Richtung und in ihrem Verlauf durch den Bildungstypus bestimmt sein müssen, um den es sich bei der einzelnen Schulart und innerhalb der einzelnen Schulart bei den örtlichen Bedürfnissen handelt. Mit Recht hat die deutsche Schule sich darüber gefreut, daß durch das Vorgehen der preußischen Schulverwaltung im Jahre 1900 für die Durchführung dieser Aufgabe eine größere Bewegungsfreiheit geschaffen worden ist; in der Verbindung verwandter Lehrfächer durch geschweifte Klammer bringen die neuen Lehrpläne zum Ausdruck, daß für manche Fälle die Konzentration in bezug auf Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsverfahren geradezu unerläßlich ist, für die Naturwissenschaften beginnen mehr und mehr die Schranken zu fallen, die bisher zum Schaden der Sache so oft zwischen ihren einzelnen Disziplinen auf der höheren Schule bestanden haben, für die lateinlose Schule sehen sogar die Lehrplanübersichten zwei gleichwertige Typen mit verschiedenen Nuancen in den einzelnen Fächern vor — alles Maßregeln, die darauf hinweisen, daß der innere Organismus des höheren Schulwesens als etwas Lebendiges aufgefaßt wird und erhalten werden soll.

Die Betonung der Eigenart der verschiedenen Schularten soll auch in der Aus gestaltung der einzelnen Unterrichtsfächer zum Ausdruck kommen; Cauer[3]) hat

---

[1]) Von schulhygienischer Seite wird ab und zu eine Herabsetzung der Gesamtstundenzahl unter das oben angegebene Normalmaß gefordert. Es darf wohl als fraglich bezeichnet werden, ob eine starke Vermehrung der Freizeit wirklich der Gesundheit der Schüler uneingeschränkt förderlich sein würde. Jedenfalls sollte man auch die Gefahren nicht gering anschlagen, die in einer Unterbürdung der Jugend von seiten der Schule liegen.

[2]) Der Erlaß ist u. a. abgedruckt bei Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, S. VII ff. Zur Frage des Reallesebuches vgl. die in Anm. 2 S. 3 angeführte Schrift sowie die zahlreichen Abhandlungen, die aus Anlaß des Griechischen Lesebuchs von U. von Wilamowitz-Möllendorf in den verschiedensten Fachzeitschriften erschienen sind.

[3]) Vgl. Paul Cauer, Palaestra vitae (Berlin 1902, Weidmann), Einleitung. Für die philosophische Propädeutik kommt, besonders auf den Realanstalten, auch die naturwissenschaft-

sehr mit Recht gefordert, daß der Geschichtsunterricht am Gymnasium in der alten Geschichte seinen Schwerpunkt suchen, die Realanstalten ihn z. T. auf die außerdeutsche neuere Geschichte verlegen sollten. Ich würde durchaus für keinen Schaden halten, wenn der Religionsunterricht und wenn der mathematisch-naturwissenschaftliche, sowie der erdkundliche Unterricht in entsprechender Weise da, wo es sich um geschichtliche Betrachtung handelt, noch mehr als es zurzeit geschieht, nach der Eigenart der Schulen differenziert und auch durch Auswahl des Lesestoffes im Sprachunterricht in bezug auf ihre besonderen Ziele gefördert würden. Der Gedanke fremdsprachlicher Reallesebücher, der heutzutage in der pädagogischen Fachliteratur sehr vielfach und in sehr verschiedenem Sinne erörtert wird, bringt wohl zum mindesten den einen unanfechtbaren Vorteil mit sich, daß die Durchnahme eines solchen Lesebuches, die natürlich neben der Lektüre abgeschlossener Literaturwerke, nicht statt ihrer stattzufinden hat, die leitenden Gedankenkreise der bestimmenden Fächer jeder Schulart ausgiebig zu pflegen erlaubt. Und auch die philosophische Durchbildung, die einsichtige Männer gerade in unseren Tagen mit Recht in die höhere Schule wiedereingeführt zu sehen wünschen, darf wohl ruhig je nach der Eigenart der Anstalt einen verschiedenartigen Verlauf nehmen; es gibt sehr verschiedene Stellen der für die Schullektüre in Betracht kommenden antiken oder neusprachlichen Literatur, an denen die philosophische Propädeutik, soweit sie nicht als besonderes Unterrichtsfach etwa dem Deutschen angegliedert wird, mit ihrer Belehrung einsetzen kann.

Im Sinne ihrer Eigenart möglichst fruchtbar entwickelt, dürfen aber in der Tat die drei zurzeit bestehenden Arten der höheren Schule auf die Zuerkennung der Gleichwertigkeit Anspruch erheben; und es ist dringend zu wünschen, daß sie im Bewußtsein dieser ihrer Gleichwertigkeit das schöne Wort „Vir bonus incomparabilis esto!“ auf sich anwenden, vor allem sich nicht darum bemühen, wie weit mit Bezeichnungen, die im heutigen Gebrauch vielfach zu bloßen Schlagwörtern herabgesunken sind, der Vorzug einer Schulart vor den anderen sich begründen läßt. Auf die einzelnen Schulen angewandt, würde diese Mahnung bedeuten, daß die Vertreter des Gymnasiums nicht allzusehr darauf pochen sollten, im Alleinbesitz eines 'humanistischen' Unterrichts zu sein, und daß die der Realanstalten es lieber lassen sollten, im Dienste schulpolitischer Agitationszwecke an der Bedeutung der 'formalen Bildung' herumzumäkeln, deren Fortfall den Bildungsstand der Nation doch sehr viel empfindlicher schädigen würde, als es der nur auf direkt verwendbares Wissen gerichtete Utilitarismus zu ahnen vermag. Es ist genug Schaden damit angerichtet worden, daß der Kampf mit solchen Schlagwörtern gewissenlos in die breiteste Öffentlichkeit hineingetragen worden ist, und auch im Interesse des Lehrerstandes selbst aufs tiefste zu bedauern, daß über die andere Schulart oftmals die am lautesten aburteilten, die sie am allerwenigsten aus eigener Erfahrung kannten, von ihren Lehrstoffen

---

liche Grundlage in Betracht, auf die sie A. Schulte-Tigges in seiner 'Philosophischen Propädeutik' (2. Aufl., Berlin, Reimer) gestellt wissen will.

auch nicht die elementarste Kenntnis hatten.[1]) Berechtigt und einer ruhigen, wissenschaftlich-ernsten Behandlung fähig ist natürlich die Frage nach dem 'Bildungswert' der verschiedenen Fächer, die die Eigenart der einen oder der anderen Schulart ausmachen; leider ist die fachwissenschaftliche Literatur auch über diese Frage vielfach nicht ungetrübt geblieben von schulpolitischem Parteigeist und einer der Sache wenig förderlichen Abwägungssucht. Man hat den Bildungswert der alten Sprachen angegriffen, indem man mit kühnem Anachronismus ihrer Behandlung auf dem heutigen Gymnasium den Charakter des mittelalterlichen Verbalismus angedichtet hat, man hat auf der anderen Seite die Äußerlichkeit, mit der eine Minderzahl extremer Reformer bei dem Betrieb der neueren Sprachen fast nur den Nützlichkeitsstandpunkt vertritt, vielfach zu einer ungerechten Anfechtung des Bildungswertes der neueren Sprachen an sich benutzt. Verkehrte Erscheinungsformen eines Unterrichtsfaches, einerlei ob sie in der Vergangenheit oder in der Gegenwart auftreten, lassen sich für die Zwecke schulpolitischer Polemik vielleicht mehr oder weniger übel verwenden, die objektive Betrachtung der Lehrgegenstände selbst aber wird immer aufs neue dazu führen, daß man ihren Bildungswert überhaupt nicht sowohl in Vergleichung bringt, als vielmehr vom Standpunkt der Aufgaben der einzelnen Schulart aus möglichst klar aufzufassen, darzustellen und zu verwirklichen sucht.[2])

Gekommen freilich ist es zu solchen Kämpfen nur dadurch, daß die drei höheren Schularten weniger um die Anerkennung ihres inneren Wertes, als um die Zusprechung gewisser äußerer Rechte sich zu bemühen hatten. Der 'Schulkampf', der nun, dank dem Vorgehen der preußischen Unterrichtsverwaltung im Jahre 1900, sein Daseinsrecht zum größeren Teile verloren hat, hat seine Wurzel darin, daß der Staat in einer weitgehenden Bevormundung seiner Angehörigen die Zulassung zu zahlreichen Berufsarten von dem Abgangszeugnis derjenigen Art der höheren Schule abhängig machte, die nicht nur die älteste, früher fast allein vorhandene Schulart war und darum ihre Unterrichtsmethodik weitaus am tiefgründigsten ausgebaut hatte, sondern die auch der damaligen

---

[1]) Im Gegensatz zu der stellenweise geradezu unwürdigen Art gegenseitiger Befehdung zwischen den höheren Schulen vgl. vor allem den Vortrag, den A. Matthias auf der Hauptversammlung des 'Vereins zur Förderung des lateinlosen Schulwesens' am 10. Oktober 1897 in Düsseldorf über 'Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und Gymnasialbildung' gehalten hat; er ist abgedruckt in Heft 3 des IX. Jahrgangs der 'Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen' und steht jetzt auch in des Verfassers gesammelten Aufsätzen 'Aus Schule, Unterricht und Erziehung' (München 1901, Beck).

[2]) Vgl. dazu den Artikel 'Bildungswert der Lehrfächer' von E. von Sallwürk in Reins Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik, Band I. Lehrreich für die Methode der Untersuchung ist u. a. K. Gneisse, Über den Wert der mathematischen und sprachlichen Aufgaben für die Ausbildung des Geistes (Berlin 1898, Weidmann) und die große Zahl der über diese Schrift erschienenen Besprechungen. Der Bildungswert des neusprachlichen Unterrichts bedarf insofern besonderer Beachtung, als er durch die einseitig auf Erwerbung praktischer Sprachkenntnisse gerichteten Bestrebungen mancher extremen Vertreter der sonst so vielfach verdienten neusprachlichen Unterrichtsreform nicht unerheblich gefährdet ist.

Gesamtgeistesrichtung des deutschen Volkes und der tatsächlichen Gestaltung seines Kulturlebens am besten, ja allein zu entsprechen schien. Ein wunderliches, vielleicht nie ganz zu analysierendes Gemisch aus, sagen wir 85% tatsächlicher Bedürfnisse und 15% künstlich angefachter Agitation hat dann zu dem bekannten jahrzehntelangen Sturmlauf gegen das Gymnasium geführt, dessen Endziel sich schließlich mit den Wünschen zahlreicher einsichtiger und vorurteilsfreier Vertreter des Gymnasiums selber decken sollte; seine Geschichte[1]) kann hier nicht vorgeführt, vielmehr nur das kurz angedeutet werden, was aus ihr für die richtige Beurteilung des heutigen inneren Organismus der höheren Schule unbedingt nötig ist. Im Vordergrund steht da die Tatsache, daß das Gymnasium etwa vom Jahre 1830 ab mit seinem Lehrplan scheinbar ein Anachronismus gegenüber den veränderten Kulturverhältnissen geworden ist. Es ist ein eigentümliches Schauspiel: mehr und mehr erwachsen infolge der naturwissenschaftlichen Entdeckungen des 19. Jahrhunderts ganz neue Berufsarten und Kulturzweige auf dem Boden auch unseres Vaterlandes, und es will vielen wie mutwillige Zeitverschwendung erscheinen, daß man von allen diesen neuen Errungenschaften an die Jugend in der Schule verhältnismäßig wenig heranbringt und daß man trotz all dieses neuen Stoffes doch lieber ein Lehrfach wie das Griechische beibehält, das in der Geistesrichtung des ausgehenden 18. Jahrhunderts wohl aktuelle Bedeutung gehabt hatte, sie aber nun kaum noch besaß.

---

[1]) Über die Geschichte des Schulstreites orientieren vor allem die in Anm. 1 S. 5 und Anm. 1 S 12 genannten Bücher von Hugo Müller und von Paulsen. Reichhaltiges Material bieten auch die einschlägigen Teile von K. A. und G. Schmids 'Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit' (Stuttgart, J. G. Cotta); eine Übersicht über die neuzeitlichen Schulreformbestrebungen in Deutschland gibt in Bd. V (erschienen 1901) H. Bender und der Redaktor seines Nachlasses, allerdings durchaus vom Standpunkt des humanistischen Gymnasiums aus. Interessante Zusammenstellungen finden sich in Knabes Artikel 'Reformschule' in REP V 776 ff.

Der Weg durch das Gymnasium erschien natürlich um so leichter als ein — wie die typische Wendung lautete — 'dem Leben entfremdender' Umweg, weil die inneren Vorteile, die der altsprachliche Unterricht als Mittelpunkt des ganzen Lehrplans an demselben bietet, sich nicht ganz leicht in Worte fassen und greifbar darstellen lassen. Auch genoß die deutsche Universität zwar im allgemeinen mit einem ruhigen Gefühl behaglicher Sicherheit die einheitliche und strenge Geisteszucht, die die Studenten von dem Gymnasium als der anfangs alleinberechtigten Vorbildungsanstalt mitbrachten, doch empfand man z. T. innerhalb dieses Gefühles der Sicherheit wohl auch lebhaft, daß manche Mängel in der Vorbildung dieser Studenten zutage traten, und wurde durch die Beobachtung dieser Mängel dazu geneigt, den Wert einer etwas fachschulmäßigeren Vorbildungsart vom Standpunkte der einzelnen Fakultäten aus zu überschätzen. Daher traf der Wunsch mancher Universitätslehrer durchaus mit den Bestrebungen derer zusammen, die wie der Realschulmännerverein (s. Steinbarts Artikel 'Realgymnasium' in REP V 738 ff.) für die Gleichberechtigung der höheren Schulen kämpften und die zugunsten ihrer Wünsche nicht nur die spätere Laufbahn nicht weniger ehemaliger Abiturienten von Realanstalten sondern auch die tatsächliche Verschiebung der Kulturverhältnisse und die Gedankenreihe anführen konnten, aus der heraus Paul de Lagarde seinerzeit die höheren Schulen geradezu in Fachschulen verwandelt wissen wollte.

Monopole — das zeigt die Kulturgeschichte auf den verschiedensten Gebieten — haben immer den Nachteil, daß sie allseitig die gesunde Entwicklung der Kräfte hemmen, sowohl bei denen, die die Inhaber des Monopols sind und daher leicht im Besitze ihres Vorrechts sich allzu sicher fühlen, wie auch bei denen, die draußen stehen und durch das immer weiter gehende Ausgestalten unerfüllter Wünsche beunruhigt und, wenn auch vielleicht zu höchster Kraftanspannung veranlaßt, so doch auch an der gleichmäßigen Entwicklung eines normalen Verlaufes gehindert werden. Die preußische Unterrichtsverwaltung tat nach alledem im Jahre 1900 einen durch die Sachlage schlechterdings gebotenen Schritt, indem sie nach Anhörung einer zweckmäßig zusammengestellten Schulkonferenz[1]) den unhaltbaren Zuständen des Schulstreites ein Ende machte und das Gymnasialmonopol beseitigte; es wird in der Geschichte der deutschen Schule als erfreuliche Tatsache anerkannt werden müssen, daß auch der deutsche Gymnasialverein, dank dem Vorgehen so sachkundiger Männer wie Paul Cauer u. a., sich in letzter Stunde vor der Entscheidung noch für diese Maßregel erklärt hat. Es kann in der Tat für eine glückliche Gestaltung des inneren Organismus unserer höheren Schulen keine bessere Vorbedingung geben als die Aufhebung jedweden Monopols, und zur Vorsicht sei daher auch die Hoffnung ausgesprochen, daß es jedenfalls eine grundlose Befürchtung ist, wenn man meint, gelegentlich schon jetzt, so kurze Zeit nach der Erklärung der Gleichberechtigung, leise monopolistische Tendenzen von seiten anderer Schularten, nicht mehr des Gymnasiums, sich ankündigen zu sehen.[2])

Daß der Grundsatz der Gleichberechtigung für die staatliche Schulpolitik in früherer Zeit nicht so maßgehend zur Geltung kommen konnte, hat, wie schon angedeutet, seinen Grund in der geschichtlichen Entwicklung des höheren Schulwesens. Es mußte sich neben dem Gymnasium als der früher fast allein vorhandenen höheren Schulart erst, getragen von der zunehmenden Bedeutung des Bürgerstandes und gefordert durch die Verschiebung der Kulturverhältnisse, die Realschule langsam und folgerichtig entwickeln, den Kreis ihrer Lehrpensen organisch ausgestalten und für die noch jungen Fächer, die sie hinzunahm, eine zweckmäßige und geregelte Unterrichtsmethotik suchen. Das Gymnasialmonopol hatte den Charakter einer Schutzmaßregel für gewisse Berufsarten, denen gegenüber der Staat sich im Interesse seiner Bürger besonders verantwortlich fühlt, es konnte in dem Augenblick fallen, wo nach der allgemeinen Ansicht sachverständiger Männer innerhalb und außerhalb der Schulverwaltung diese Berufsarten durch die Gleichberechtigung anderer Schularten neben dem Gymnasium nicht mehr gefährdet, ja vielmehr z. T. gefördert waren. Und um so unbedenklicher konnte der Staat von der bisherigen Schutzmaßregel absehen,

[1]) Vgl. 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts'. Berlin 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhange von Gutachten herausgegeben im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. (Halle 1901, Waisenhaus.)

[2]) Als 'Bruch des Königsfriedens' bezeichnet nicht ganz mit Unrecht solche Angriffe gegen das Gymnasium wie den von Parow in der Anm. 1 S. 10 genannten Schrift Fr. Aly in einem Artikel des 'Humanist. Gymnasiums', Jahrg. 15 (1904), S. 10 ff.

weil ihm einerseits in den staatlichen Berufsprüfungen ein wirksamer, seinem Wesen nach dem Neueren gegenüber nicht zu nachsichtiger Kontrollapparat zu Gebote steht[1]) und weil andererseits das Cupimus negata, das ängstlichen Vertretern des alten Zustandes früher wohl ganz unheimliche Perspektiven infolge der Neuordnung des Jahres 1900 auftauchen ließ, nach dem natürlichen Verlauf der Dinge sich doch künftig als eine an sich sehr maßvolle Benutzung der Vorbildungsfreiheit äußern wird. Denn betrachten wir die drei höheren Schularten im Verhältnis zu den Gebieten des praktischen Lebens, zu deren Pflege sie ihre Schüler entlassen, so dürfen wir sie wohl als Berufsschulen bezeichnen; zweifellos sind die Unterschiede, die in der Gestaltung des Lehrplanes und der Lehraufgaben zwischen ihnen bestehen, bestimmt durch die Rücksicht auf die allgemeine Sphäre des Berufes, zu dem jede von ihnen ihre Schüler vorwiegend entläßt. Solche allgemeine Berufssphären hat schon die antike Staatslehre mit Recht unterschieden, wir weichen von der Auffassung des Plato und des Aristoteles nur darin heute grundsätzlich ab, daß wir es ablehnen, eine starre Rangordnung zwischen ihnen aufzustellen und in der absoluten Wertschätzung den einen oder den anderen Beruf von vornherein auf eine tiefere Stufe zu setzen.

Außer den Vorzügen seiner schon oben behandelten Eigenart bietet nun das Gymnasium seinen Zöglingen noch den Vorteil, daß sie den Wortschatz und die Wortverbindungen als den äußeren, vielfacher Nuancierung fähigen Ausdruck der Sachbegriffe und der Gedankentätigkeit am schärfsten auffassen und in einer langen geschichtlichen Entwicklung des Sprachgutes und des Sprachgebrauches vergleichend kennen lernen; dagegen wird die Anschauung und klare Auffassung körperlicher Formen und das Verständnis für alle Arten der Naturerscheinungen, sowie die unmittelbare Kenntnis des realen Lebens der Gegenwart auf den beiden

1) Über die Stellung der Universität zu der Gleichberechtigung der höheren Schulen s. außer Monatsschrift für höhere Schulen I 657 ff. die Übersicht bei Lexis, Das Unterrichtswesen des Deutschen Reiches, Bd. II S. 157 ff. (nach Daude, Monatsschr. f. höh. Schulen III), ferner Lexis in Abschn. V—VIII des in Anm. 1 zu S. 5 genannten Werkes und ebenda Abschn. III 'Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritt zur Universität' von P. Cauer. Geschichtliche Rückblicke finden sich bei Steinbart, Artikel 'Berechtigungen' in REP Bd. I S. 327 ff. [Die Seitenangaben der Einheitlichkeit wegen noch nach der 1. Auflage des Buches, von dem inzwischen Bd. I in 2. Auflage erschienen ist.] Für die Aufklärung des Elternpublikums ist es wichtig, daß über den Charakter des Reifezeugnisses als einer amtlichen Urkunde gelegentlich der Schülerentlassungen von den Anstaltsleitern die nötigen Belehrungen nicht zu selten gegeben werden. Der Beratung der Eltern bei der Wahl der Schulart für ihre Söhne dienen neben der pädagogischen Konsultation in den Sprechstunden der Direktoren und der übrigen Schulmänner auch Schriften wie 'In welche Schule schicke ich meinen Sohn? Wie steht es mit den Berechtigungen? Praktische Winke für Eltern von einem alten Schulmanne' (Dir. a. D. Dr. A. Schuster in Hannover), 2. Aufl., Hannover 1902, O. Goedel. Für größere Städte ist geradezu ein Bedürfnis das Vorhandensein brauchbarer 'Schulführer': vgl. Rhein. Blätter f. Erz. und Unterricht, Jahrg. 76 (1902) S. 326 ff. Versuche in dieser Richtung liegen bisher meines Wissens nur für einige deutsche Städte (z. B. Leipzig, Berlin) vor. Schließlich sei im Zusammenhang der Schulwahlfrage auch noch hingewiesen auf Sammlungen wie 'Das Buch der Berufe. Ein Führer und Berater bei der Berufswahl', Hannover, Gebr. Jänecke, die freilich diesem Gegenstand künftig noch eingehendere Aufmerksamkeit werden zuwenden müssen.

anderen Schulen, besonders der Oberrealschule, in weit höherem Maße gepflegt werden können. Es ist nicht anzunehmen, daß dieser Tatsache und der offenkundigen Berufsrichtung der verschiedenen Schularten zuwider von den Eltern in allen normalen Fällen ein anderer Vorbildungsweg für ihre Söhne gewählt wird als der, der am ungezwungensten zu dem späteren Berufe überleitet, und da, wo mehrere Vorbildungswege mit gleichem Rechte für einen Beruf in Betracht kommen — die Entscheidung darüber wird immer bei sachlich urteilenden maßgebenden Vertretern dieses Berufes selbst zu liegen haben —, dürfte gerade dies Nebeneinander verschieden vorgebildeter Mitglieder für diesen Beruf ein großer Vorteil sein. Betritt jedoch in Ausnahmefällen ein Schüler den Weg, der durch die nicht naturgemäß am nächsten liegende Schulart und dann durch die an der Universität für solche Fälle bestehenden Kurse hindurch zu der Berufsprüfung und in den Beruf führt, so ist anzunehmen, daß das Maß von Willenskraft, das ihm diesen Weg ermöglichte, auch seiner Berufstätigkeit nur förderlich sein kann. Ziehen wir das alles in Betracht, so dürfen wir wohl ohne Sorge auf die Neuordnung der Berechtigungen blicken, die in Preußen mit dem Jahre 1900 begonnen hat und von deren augenblicklichem Zustand die nachstehende Übersicht die wichtigsten Punkte vorführt.[1])

Die Tragweite dieser Neuordnung für die Verhältnisse der verschiedenen Schularten selbst wird natürlich je nach der schulpolitischen Anschauung verschieden beurteilt werden; suchen wir einen möglichst objektiven Standpunkt einzunehmen, so werden wir wohl sagen können: die Zahl der Gymnasien und die Zahl der Schüler an den humanistisch-gymnasialen Anstalten, die bestehen bleiben, wird beträchtlich zurückgehen — und das kann nur mit Freude begrüßt werden; haben doch die Bänke dieser Schulart bisher überaus viele Leute gedrückt, die nur um der Berechtigungen willen in das Gymnasium gingen, ihrer ganzen Geistesanlage nach gar nicht dorthin paßten, demzufolge verhältnismäßig wenig Förderung erfahren haben und daher schließlich noch die übelsten Feinde der gymnasialen Bildung geworden sind. Künftig wird das Gymnasium, durch diese Art von Schülern immer weniger gehemmt, der geringeren Anzahl derer, die ein inneres Bedürfnis zu ihm führt und die eine geeignete Geistesanlage auf ihm festhält, um so mehr sein können; die Realanstalten aber werden künftig ohne Zweifel in steigendem Maße auch von solchen Schülern besucht werden, die ihrer ganzen Begabung nach von vornherein auf den Eintritt auch in einen Teil der gelehrten Berufsarten gerichtet sind; sie werden sich daher immer mehr des Vorteils erfreuen, nicht mit einem verhältnismäßig hohen

---

1) S. Anhang II am Ende dieses Buches. Ähnliche Zusammenstellungen (vgl. auch Anm. S. 22) geben die Leiter mancher Schulanstalten auch in ihren Jahresprogrammen. Eine zusammenfassende Darstellung für Preußen gibt A. Beier, Die Berufsbildung nach den Berechtigungen der höheren Lehranstalten in Preußen. Zusammenstellung der hierauf bezüglichen Gesetze, Bekanntmachungen, Bestimmungen, Erlasse, Verordnungen und Verfügungen, in der vom 1. April 1903 ab gültigen Fassung nach amtlichen Quellen herausgegeben (Halle 1903, Waisenhaus). Es ist unerläßlich, daß sich dem Vorgehen der preußischen Schulverwaltung möglichst bald auch die anderen deutschen Staaten anschließen.

Prozentsatz minderbegabter und von dem Gymnasium 'abgestoßener' Schüler rechnen zu müssen.

Der freie Wettbewerb aber, der nach Beseitigung des Gymnasialmonopols für die verschiedenen Arten der höheren Schule eröffnet ist, wird sich jedenfalls schon dadurch segensreich erweisen, daß er jede dieser drei Schularten zu vollstem Krafteinsatz bei der fruchtbaren Entfaltung ihrer Bildungsmittel anspornt. Viel Zeit und Kraft, die bei dem früheren Zustande der Dinge auf die gegenseitige, nicht immer mit den schönsten Mitteln durchgeführte Befehdung[1]) verschleudert worden ist, kann nun der positiven Arbeit eines jeden an seinem eigenen Hause zugute kommen, die Parteiorgane der drei Hauptrichtungen, die z. T. stellenweise ein recht unerfreuliches Bild gegenseitigen Herunterreißens boten, können ihre Spalten ganz der Arbeit am inneren Ausbau der von ihnen vertretenen Anstaltsart widmen. Ihren äußeren Ausdruck sollte diese Arbeit vor allem darin finden, daß der vollständige Lehrgang der drei Schularten in möglichst tiefgründiger Weise immer aufs neue als Ganzes bearbeitet wird, eine Aufgabe, die bisher nur für das Gymnasium in wiederholten, z. T. sehr wertvollen Schriften ausreichend geleistet ist, aber auch für diese Schulart immer neuer Lösungsversuche bedarf.[2]) Und hinzutreten sollte als

---

1) Unvermeidlich freilich wird auch in Zukunft sein, daß an Stelle friedlichen Wettbewerbes der drei höheren Schularten unter gewissen Verhältnissen der unmittelbare Kampf tritt, der stellenweise sogar zu einer recht leidenschaftlichen Äußerung der verschiedenen Anschauungen und Richtungen führen kann; das wird überall da der Fall sein, wo — wie z. B. in kleineren Städten oder in gewissen Stadtbezirken — nur eine höhere Schule lebensfähig und unterhaltbar ist und wo es daher zwischen verschiedenen Schularten zu wählen gilt. Daß auch hier eine friedliche und alle Teile befriedigende Lösung Platz greifen kann, ist das große und wohl auch allseitig anerkannte Verdienst des Frankfurter Lehrplans, der mit seinem dreijährigen gemeinsamen Unterbau den verschiedenen Bedürfnissen zunächst völlig gerecht wird und für den Mittelbau des Schulorganismus, die Jahre der U III und O III, wenigstens noch die Kombination der verschiedenen Schularten in einer ganzen Reihe von Fächern ermöglicht. Enthält jede Provinz mehrere zweckmäßig gelegene Vollanstalten nach Frankfurter Lehrplan, so braucht das Elternhaus der kleinen Orte seine Söhne, die das Gymnasium absolvieren sollen, nicht vor dem Normalalter der Reife für U III bezw. U II fortzugeben.

2) Genannt sei von Versuchen solcher Darstellungen des Gesamtlehrganges einer höheren Schulart vor allem Oskar Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk, Wiesbaden 1897, C. G. Kunzes Nachfolger. Zu einer entsprechenden Gesamtdarstellung für das Gymnasium nach Frankfurter Lehrplan schließen sich zusammen die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer, die von K. Reinhardt für das Goethegymnasium zu Frankfurt a. M. bearbeitet und zunächst leider nur als Manuskript gedruckt worden sind.

Dem Ausbau der durch den Novembererlaß den höheren Schulen Preußens vorgezeichneten Aufgaben will dienen die 'Monatsschrift für höhere Schulen', die seit 1901 von zwei vortragenden Räten des preußischen Unterrichtsministeriums, A. Matthias und R. Köpke, herausgegeben wird (Berlin, Weidmann); die verschiedenen Schularten finden in ihr grundsätzlich gleichmäßige Berücksichtigung. Der 'Praxis der Gymnasien und Realschulen' dienen ferner die von O. Frick und Gustav Richter im Jahre 1884 begründeten 'Lehrproben und Lehrgänge', zurzeit herausgegeben von W. Fries und R. Menge (Halle, Waisenhaus), ferner die seit 1826 erscheinenden 'Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik' (Verlag von Teubner, Leipzig; jetziger Herausgeber des pädagogischen Teils B. Gerth).

naturgemäße Folge dieser Arbeit an der Vertiefung des Gesamtlehrganges eine planmäßigere Ausgestaltung des Lehrbüchermaterials, als die ist, deren sich zurzeit das höhere Schulwesen an sehr vielen Stellen rühmen kann; mit äußerlich differenzierten A-, B-, C- usw. bis F-Ausgaben der Grammatiken und vereinzelter anderer Lehrbücher für jede der höheren Schularten allein ist es nicht getan; es muß vielmehr eine eingehende und gründliche Bearbeitung der Stoffe von dem Standpunkt der drei Schularten aus vorgenommen werden, die den Schwerpunkt der Darstellung je nach der Eigenart und den Lehrzielen der einzelnen Schulart bald dahin, bald dorthin verlegt, die grammatischen Beispiele und die Übungssätze den maßgebenden Gedankenkreisen des Unterrichts an dieser Schulart anpaßt, zwischen den verschiedenen Lehrbüchern, die an ihr gebraucht werden, ein geistiges Band und auch zahlreiche äußere Beziehungen und Verweisungen herstellt, kurz gesagt das Nebeneinander disparater Lehrbücher durch ein einheitliches System von Büchern, ein 'Unterrichtswerk' zu ersetzen sucht. Für das Gebiet des Sprachunterrichts wird durch die Parallelgrammatiken in diesem Sinne Wandel geschaffen, aber es bedarf da wohl noch weiterer Besserung des Bestehenden, bedarf vor allem der Brücke, die auch in den Darbietungen der Lehrbücher zwischen den sprachlichen und den sog. realen Unterrichtsfächern sich schlagen läßt. Nicht genug kann jedem Lehrer empfohlen werden, sich durch die Lektüre des jährlichen Rechenschaftsberichtes in dem den Lehrpensen gewidmeten Teil des Programms und durch aufmerksames Verfolgen der Reifeprüfung als des greifbaren Gesamtergebnisses der neun Unterrichtsjahre den Blick und das Gewissen dafür zu schärfen, was es bedeuten will, wenn man die höhere Schule als einen lebendigen Organismus in Wirksamkeit erhalten soll.[1])

Ein kurzes Wort noch über die Nichtvollanstalten und über die Frage

---

Anregend in manchen Einzelheiten ist das Gesamtbild des Unterrichtsverlaufes, das Klemens Nohl im II. Band seines 'Lehrbuches der Reformpädagogik für höhere Lehranstalten' (2. Aufl., Essen 1901, G. D. Baedeker) für den von ihm angestrebten Schulorganismus entwirft. Von ausländischer Literatur sei nur genannt F. Collard, Méthodologie de l'Enseignement Moyen (Brüssel 1903, A. Castaigne), deren 2., der Méthodologie spéciale gewidmeter Teil sich auf die Muttersprache, die zwei alten Sprachen, die lebenden Fremdsprachen, Geschichte und Erdkunde erstreckt.

1) Zweifellos hebt es auch den Lehrer in dem Gedanken an seine Berufstätigkeit, wenn er bei dieser Gelegenheit immer wieder aufs neue sieht, wie sehr trotz aller — der Natur der Sache nach notwendigen — Lehrpläne, Lehrpensenvorschriften und trotz des — übrigens recht heilsamen — Gebundenseins an die amtlich eingeführten Lehrbücher doch die Lehrkunst und die Lebensauffassung der einzelnen Lehrerpersönlichkeit sich im Unterricht der höheren Schule geltend machen kann, wie sehr neben dem 'unitas in necessariis' das 'in dubiis libertas' im Organismus dieser Schule zur erfreulichsten Wahrheit werden kann. Über den Charakter des Lehrberufs vgl. außer dem auf dem I. Oberlehrertage in Darmstadt am 9. April 1904 gehaltenen Vortrage von Fr. Paulsen vor allem die beiden Bücher: Adolf Matthias, Praktische Pädagogik (2. Aufl. 1902), Bd. II, Abt. 1, 1 des in der Anm. auf S. 7 genannten Sammelwerkes von Baumeister, und Wilhelm Münch, Der Geist des Lehramtes (Berlin 1903, Reimer), und dazu den Abschnitt über 'Das Inkommensurable des Unterrichtsproblems' in O. Weißenfels' 'Kernfragen des höheren Unterrichts' Neue Folge (Berlin 1903, R. Gärtner). Sehr zu empfehlen ist auch H. Gaudig, Didaktische Ketzereien (Leipzig und Berlin 1904, Teubner).

des Einjährig-Freiwilligen-Rechts in ihrer Bedeutung für den inneren Organismus der höheren Schule. Jede der neunklassigen Schulen wird bekanntlich von einer ziemlich beträchtlichen Anzahl von Schülern besucht, die bereits nach Erlangung der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst, also am Ende der U II, die Anstalt verlassen, um in die Lehre oder sonstwie in den praktischen Beruf einzutreten, unter Umständen auch auf einer Fachschule für diesen letzteren vorher noch unmittelbar sich vorbereiten zu lassen. Es liegt in dem Wesen der Berufsarten, für die ein sechsjähriger Kursus auf der höheren Schule ausreichend ist, daß vor allem die lateinlose Schule sehr viele Schüler enthält, die sich in dieser Weise mit einer kürzeren Schulzeit begnügen, und so entspricht es denn auch dem Wesen der Sachlage, wenn man neben der neunklassigen Oberrealschule eine sogar bei weitem überwiegende Anzahl sechsklassiger sog. Realschulen findet, die sich heutzutage wohl als um ihren Oberbau verkürzte Oberrealschulen auffassen lassen, die aber nach der geschichtlichen Entwicklung unseres höheren Schulwesens vielmehr selbständige, aus dem tatsächlichen Bedürfnis der Bevölkerung hervorgegangene Anstalten sind und manchmal ihrerseits erst allmählich den Oberbau einer Oberrealschule im Laufe der Zeit aus sich herauswachsen lassen.[1])

Läßt sich nun dem Organismus der Oberrealschule eine in sich abgeschlossene sechsklassige Realschule ohne wesentlichen Schaden für den Lehrplan der Vollanstalt einverleiben oder als Kurzform zur Seite stellen, so ist ein gleiches für das Gymnasium und auch für das Realgymnasium nicht der Fall, weshalb denn auch diesen beiden Anstalten keine entsprechende Kurzform zur Seite steht. Auch wird der innere Organismus dieser beiden Schularten, besonders der des Gymnasiums mit seinen beiden alten Sprachen, überaus empfindlich geschädigt, wenn man ihren Lehrplan und ihre Lehrpensen auf die Bedürfnisse solcher Schüler zustutzen will, die am Ende der Untersekunda die Schule verlassen sollen. Eine richtige Schulpolitik kann vielmehr gewiß nur darauf gerichtet sein, solche vorzeitig ausscheidenden Elemente dem Gymnasium und dem Real-

1) An den Schulzuständen des heutigen England kann sich, wer das nötig hat, wohl am besten Belehrung darüber holen, wie sehr es nötig ist, daß neben der humanistischen Bildung auch eine Realschulbildung kräftig gedeiht. Über die geschichtliche Entwicklung und den heutigen Stand der letzteren in Deutschland vgl. vor allem den ausführlichen Artikel 'Realschulwesen' von Knabe REP V 703ff. Das wichtigste Organ des Realschulwesens, die von Georg Weidner begründete 'Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen' (Verlag von Teubner), steht zurzeit im 16. Jahrgang; ihr jetziger Herausgeber ist Schmitz-Mancy; es ist völlig richtig, wenn ihr Programm den Satz enthält, daß 'nur mit Hilfe der Realschulen den Forderungen der Zeit genügt werden kann'. Um ein tieferes Verständnis für die Bedeutung der Frage zu gewinnen, tut man gut, u. a. sich mit K. W. Magers 'Deutscher Bürgerschule' (z. B. in der Ausgabe von K. Eberhardt, mit ausführlicher Einleitung über Magers Leben, Langensalza, H. Beyer u. Söhne) eingehend bekannt zu machen. Im Zusammenhang mit Magers Bestrebungen trat im Jahre 1840 die 'Pädagogische Revue' ins Leben, die später in das 'Pädagogische Archiv' überging und unter diesem Namen noch heute als 'Monatsschrift für Erziehung und Unterricht an Hoch-, Mittel- und Volksschulen, zugleich Zentralorgan für die gesamten Interessen des Realschulwesens' erscheint (Braunschweig, Vieweg u. Söhne; jetziger Herausgeber: L. Freytag).

gymnasium überhaupt fernzuhalten — ein Ziel, das jedenfalls am sichersten erreicht werden würde, wenn man die an den erfolgreichen Besuch der Untersekunda geknüpfte Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst ein für allemal aus unserem höheren Schulwesen beseitigte und alle jungen Leute, die nicht entweder den kürzeren, aber abgeschlossenen Lehrgang der sechsklassigen Realschule oder die neunklassigen Anstalten bis zum Ende der Oberprima mit Erfolg besucht haben, vor eine selbständige Prüfungskommission außerhalb der Schule stellte. Man hat in den neunziger Jahren des verflossenen Jahrhunderts in Preußen bekanntlich den Versuch gemacht, durch eine sog. Abschlußprüfung[1]) am Ende ihrer Untersekunda die neunklassigen Anstalten von den Schülern zu befreien, die sich dort nur den Berechtigungsschein für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst holen wollten. Dieser Versuch hat sich nicht bewährt und ist seit dem Jahre 1900 mit Recht wieder aufgegeben worden. Es muß abgewartet werden, ob die gänzliche Beseitigung des Berechtigungsscheines der U II mit der Zeit als möglich anerkannt werden wird; bis dahin tut der innere Organismus unseres höheren Schulwesens gut daran, den schädlichen Folgen der Beeinflussung durch einen außerhalb der Schule liegenden Gesichtspunkt nach Kräften im einzelnen vorzubeugen. Je gesunder und in sich gefestigter ein Schulorganismus im übrigen ist, desto eher wird er dazu imstande sein.[2])

Wir haben soeben nur die Realschule als eine organische Kurzform der Oberrealschule aufgeführt; es bedarf kaum des Hinweises darauf, daß die Progymnasien und die Realprogymnasien tatsächlich nicht in dem Sinne, der oben in Frage kam, als Kurzformen zu behandeln sind; stellen sie doch nichts weiter dar als solche Erscheinungsformen der betreffenden Gesamtorganismen, die man aus äußeren Gründen, vor allem wegen der geringen Zahl der vorhandenen Schüler, auf einen Teil, und naturgemäß auf den die unteren und mittleren Klassen umfassenden Teil der Vollanstalten beschränken muß. Diese Nichtvollanstalten entlassen ihre Schüler, sobald diese alt genug sind, um das Elternhaus ohne erhebliche Nachteile verlassen zu können, zu der entsprechenden Vollanstalt einer benachbarten größeren Stadt, für deren Oberklassen sie damit eine Art von Vorbereitungsanstalt und Ersatzquelle bilden. Die ganze Einrichtung der Progymnasien und Realprogymnasien ist ein durch — übrigens wohlberechtigte — finanzielle Gründe verursachter Notbehelf, von dessen relativer Zweckmäßigkeit sich freilich jeder überzeugen kann, der eine kartographische

1) Über die Abschlußprüfung s. R. Menges Artikel in REP I 24 ff. Über 'Die Verhältnisse der Nichtvollanstalten' gibt nähere Auskunft H. Halfmann bei W. Lexis, Die Reform des höh. Schulwesens in Preußen (vgl. Anm. 1 S. 5) S. 343 ff.

2) Die Frage der Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung ist geregelt durch die Deutsche Wehrordnung vom 22. Nov. 1888 (Neuabdruck unter Berücksichtigung der bis April 1904 eingetretenen Änderungen; Berlin 1904, E. S. Mittler u. Sohn); s. besonders § 90 ff. Vom Einj.-Freiwilligen Dienst selbst handelt § 19 ff. der Heerordnung vom 22. Nov. 1888 (ebenda). Die Berechtigung zur Erteilung des Einjährig-Freiwilligenscheines verleiht den nicht unter staatlicher Verwaltung stehenden Lehranstalten die Reichsschulkommission, in der die verschiedenen Staaten Deutschlands ihrer Größe entsprechend durch Fachmänner vertreten sind; vgl. das in Anm. 1 S. 1 genannte Jahrbuch, wo sich die näheren Angaben finden.

Darstellung des deutschen höheren Schulwesens genauer betrachtet und das Verhältnis dieser Art von Nichtvollanstalten zu den sie fortführenden Vollanstalten an der Hand der Schülerverzeichnisse in den Schulprogrammen näher ins Auge faßt.[1])

Und doch nur ein Notbehelf — wir geben für diese Auffassung die Gründe an, indem wir die letzte grundsätzliche Frage erörtern, die wir in bezug auf den inneren Organismus der höheren Schulen zu behandeln haben, indem wir nämlich von der Einheitlichkeit reden, die zwischen Unter-, Mittel- und Oberbau einer höheren Lehranstalt vorhanden sein muß.

Es ist früher sehr vielfach Sitte gewesen und auch jetzt noch an manchen Anstalten die Gewohnheit nicht ganz ausgestorben, daß der wissenschaftliche Lehrer als Anfänger in den Unterklassen unterrichtet und dann mit zunehmendem Dienstalter langsam in den Mittelbau der Anstalt aufsteigt, um schließlich als dienstälterer Lehrer die Oberklassen zu erreichen und in diesen nun für den Rest seiner Dienstzeit ausschließlich oder so gut wie ausschließlich beschäftigt zu sein; in älteren Programmen deutscher höherer Schulen wird man gelegentlich diesen Hergang ganz unumwunden ausgesprochen finden, indem geradezu von dem 'wissenschaftlichen Lehrer für VI usw.' die Rede ist, auch trifft man dort nicht selten auf Fälle, in denen ein Lehrer aus irgendeinem besonderen Grunde, u. a. wegen hervorragender wissenschaftlicher Tüchtigkeit, gleich als 'Lehrer für' eine höhere Klassenstufe in den Verband einer Anstalt eintritt.

Alle diese Erscheinungen sind — das darf man wohl sagen —, soweit es sich nicht um die naturgemäße Rücksicht auf die Alters- und etwa auch die Gesundheitsverhältnisse der Lehrer im einzelnen handelt, sondern die grundsätzliche Anschauung in Betracht kommt, von dem Standpunkt der pädagogischen Anschauungen unserer heutigen Zeit aus entschieden zu verwerfen. Wohl alle verständigen Anstaltsleiter halten heutzutage daran fest, daß es dem Schulorganismus zum Segen gereicht, wenn auch der junge Lehrer, falls er nur einigermaßen tüchtig ist, möglichst bald auch in den Mittel- und Oberklassen unterrichtet und wenn andererseits die älteren Herren des Lehrerkollegiums durch die Unterrichtsverteilung nicht ganz dem Unter- und Mittelbau der Anstalt entfremdet werden. Und diese Anschauung hat ihren guten Grund; denn die 9 Jahre des Lehrganges der höheren Schulen müssen einen durch tausend Fäden nach vor- und nach rückwärts innerlich in seinen einzelnen Teilen verbundenen Unterrichtsgang darstellen, von VI an muß gearbeitet werden im Hinblick auf das, was dereinst die Mittel- und die Oberklassen bringen werden, das Scharnier zwischen dem Unterricht in Tertia und dem in Sekunda und Prima muß so beschaffen sein, daß kein unnützes Umlernen nötig wird, und der Unterricht in den Oberklassen muß festhalten und zur Grundlage nehmen, was in den vorhergehenden Klassen erreicht und von den Schülern

1) Eine solche Darstellung gibt für Preußen und Waldeck die auf Veranlassung des Kgl. Preuß. Kultusministeriums unter Verwendung amtlichen Materials im Jahre 1903 bei Dietrich Reimer (E. Vohsen) erschienene 'Karte der öffentlichen höheren Lehranstalten im Königreich Preußen und Fürstentum Waldeck'.

erworben worden ist. Sollen alle diese Forderungen aber erfüllt werden, so genügt es nicht, wenn jedes Mitglied des Lehrerkollegiums die einfach selbstverständliche Pflicht erfüllt, wenigstens an der Hand der Lehrbücher den Gesamtplan des Unterrichts in den von ihm vertretenen Fächern in sich aufzunehmen, es ist vielmehr unerläßlich, daß, wenn möglich, alle Lehrer sämtliche Klassenstufen aus eigener Lehrerfahrung kennen lernen und diese Kenntnis tunlichst oft wieder auffrischen. Sie bleiben dann im lebendigen Zusammenhang mit der Gesamtarbeit, die auf dem Gebiete ihrer Fächer an der Anstalt zu leisten ist, bereiten durch die Art ihres Unterrichtsverfahrens zweckmäßig schon auf der Unterstufe vor, was später 'oben' in erweiterter und vertiefter Fassung zur Sprache kommen wird, und knüpfen wiederum bei den älteren Schülern an die Errungenschaften des Unterrichts der früheren Jahre in sachkundiger Weise an — durch all dies aber wird bei Lehrern und Schülern unendlich viel Zeit, Kraft und gute Laune gespart, die andererseits oft jämmerlich verloren gehen, wenn die höhere Schule ein 'Dreietagenbau ohne Treppenverbindung zwischen den einzelnen Stockwerken für die Person der Lehrer' ist.[1]) Fast möchte man zu dem pädagogischen Terminus technicus der 'Konzentration', der das innere Zusammengehen der verschiedenen Fächer bezeichnet, als gleichwichtiges Gegenstück einen Terminus technicus prägen, der diese Folgerichtigkeit und stets vor- und rückwärtsblickende Einheitlichkeit des Vorgehens innerhalb der einzelnen Lehrgegenstände kurz zum Ausdruck bringt. Doch mag der pädagogischen Theorie das Wort immerhin fehlen; wenn nur in der pädagogischen Praxis die Sache vorhanden ist — vorhanden ist als Ergebnis einer von kleinlichen persönlichen Rücksichten freien Auffassung der Unterrichtskunst bei den Lehrern und als eine wesentliche Vorbedingung für die volle Gesundheit des inneren Organismus einer Lehranstalt!

Neun volle Jahre und zwar Jahre, in denen Geist und Gemüt des jugendlichen Menschen am empfänglichsten sind für jede Erweiterung des Gesichtskreises und für jede Bereicherung des lebendigen Wissensschatzes, gehört unsere Jugend der höheren Schule an. Möchte doch jeder Lehrer, der an ihr tätig ist, sich vor Augen halten und an den Äußerungen gewesener Schüler über ihre einstige Schule sich immer wieder aufs neue zum Bewußtsein bringen, welch wundervolle und bedeutsame Aufgabe es ist, hier — jeder an seinem Teile — die richtigen Mittel und Wege zu finden, die den Schüler zur 'Reife', immer im schulmäßigen Sinne des Wortes, führen! Lehrkunst zu üben, bei der Herz und Geist der Lernenden wie des Lehrenden selber fröhlich und frei bleiben, und dadurch mitzuwirken an einem gesunden Verlauf desjenigen Teiles der Volkserziehung, dessen Bedeutung zugleich mit der seiner Vertreter gerade die hervorragendsten und tiefblickendsten Staatsmänner — ich erinnere nur an Bismarcks bekannte Worte — stets am bereitwilligsten anerkannt haben.

---

1) Vgl. 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts usw.' [s. Anm. 1 S. 21] S. 248. Zum Glück erhalten jetzt durch das Seminarjahr alle Anfänger im Lehramt Gelegenheit, wenigstens als Zuhörer den Gesamtorganismus einer höheren Lehranstalt im Längsschnitt und im Querschnitt von vornherein kennen zu lernen.

Ohne den Anteil der höheren Schule an den Gesamtaufgaben der Volkserziehung zu überschätzen, wird man doch sagen dürfen, daß sie — und sie hat das in Deutschland bewiesen — für die ideelle und materielle Wohlfahrt eines Volkes geradezu in erster Linie bestimmend ist. Wie bei dem einzelnen zeit seines Lebens in so und so vielen Dingen nachwirkt, was für eine Schule er besucht hat, so ist auch die Beschaffenheit der Nation — und nicht nur in bezug auf äußere Leistungsfähigkeit — mit durch die Gesamtheit der Schulen bedingt, aus der ihre Söhne hervorgehen. Für die Gestaltung dieser Schulen aber ist neben, ja über all den Fragen des Lehrplans und der Unterrichtsverteilung, die wir hier erörtert haben, in entscheidender Weise maßgebend die Persönlichkeit der Lehrenden. Die Gesundheit des inneren Organismus der einzelnen Schule wie des gesamten Schulwesens hängt darum auch zum weitaus bedeutsamsten Teile davon ab, daß die wissenschaftlichen Lehrer nicht nur pflichttreue Beamte, sondern auch Männer von tiefergehenden geistigen Interessen sind, die sich einen offenen und freien Blick für das Leben, ein klares Verständnis für 'Non scholae sed vitae' als richtigen Wahlspruch jeder höheren Lehranstalt zu bewahren wissen. Mit dem bloßen Stundengeben und Erledigen gewisser Lehrpensen ist es nicht getan, auch die trefflichste und feinste Unterrichtskunst kommt nicht voll zur wahren Geltung, wenn sie sich innerhalb des Schulorganismus isoliert hält und es versäumt, ihre Tätigkeit dem Querschnitt und dem Längsschnitt des gesamten Unterrichtsverlaufes anzupassen. Und in ihrer feinsten und wirkungsvollsten Erscheinungsform läßt sich solche Anpassung nicht durch äußere Vorschriften erzwingen, sondern ist Sache des eigenen Taktgefühls, der freien selbständigen Entschließung. Hält sie sich dies alles vor Augen, so muß die Betrachtung des inneren Organismus der höheren Schulen mit allem Nachdruck ausklingen in die Mahnung, daß von allen Beteiligten gar nicht genug getan werden kann, um dem wissenschaftlichen Lehrerstand, der an unseren höheren Schulen tätig ist, fortdauernd und in immer noch zunehmendem Maße die besten Kräfte aus den gebildeten Kreisen der Nation zuzuführen, damit ein Beruf, der eine so überaus vornehm bedeutsame Aufgabe zu erfüllen, so hohe Ziele zu erreichen hat, die tunlichst besten Vertreter findet.

DIE ÄUSSERE ORGANISATION DES HÖHEREN SCHULWESENS.

Von Julius Nelson.

I. SCHULLEITUNG.

Weder das Deutsche Reich noch die deutschen Territorialstaaten des Mittelalters hatten, abgesehen von den gerichtlichen Einrichtungen, eine eigentliche Behördenorganisation. Verhältnismäßig spät, meist erst im 16. Jahrhundert, entstand in den Einzelstaaten eine systematisch geordnete Verwaltung, die sich über immer weitere Gebiete ausbreitete und sich immer mehr verzweigte.

In Brandenburg schuf Joachim Friedrich im Jahre 1604 den 'Geheimen Rat', eine Behörde ebensowohl für die oberste Leitung der auswärtigen Angelegenheiten wie für die Landesregierung. Allein der eigentliche Begründer des altpreußischen Beamtentums ist der lange Zeit hindurch viel zu gering gewertete Friedrich Wilhelm I. An dem durch ihn ausgebildeten Verwaltungssystem hat Friedrich II. nicht viel geändert. Nach dem Zusammenbruch im Jahre 1806 hat dann der Freiherr vom Stein den Grund gelegt, auf dem das preußische Staatswesen unserer Zeit aufgebaut ist.

Der moderne Staat, der in stetig fortschreitender Vertiefung seiner Aufgabe sich nicht nur zum Zweck setzt, eine allgemein bindende Rechtsordnung herzustellen und aufrechtzuerhalten, sondern auch die Wohlfahrt aller seiner Angehörigen soweit als möglich zu mehren, muß die Förderung der Volksbildung als eine seiner allerwichtigsten Pflichten betrachten. Insbesondere hat das höhere Schulwesen in seinem überall wachsendem Umfang und in seiner vielseitigen Ausgestaltung eine eingreifende Ordnung und eine zusammenfassende Leitung und Überwachung nach einheitlichen Gesichtspunkten immer mehr notwendig gemacht. Daher haben alle Staaten Behörden eingerichtet, in denen die staatliche Schulgewalt sich verkörpert.

Die Verfassung des Deutschen Reiches überläßt die Regelung des höheren Schulwesens den Einzelstaaten. Jedoch nach § 90 der deutschen Wehrordnung bedürfen die Lehranstalten, die gültige Zeugnisse über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst ausstellen wollen, der Anerkennung durch den Reichskanzler. Zu dessen Unterstützung auf diesem Gebiete ist die Reichsschulkommission eingesetzt. Werden Anträge auf Verleihung der Berechtigung gestellt, dann fordert der Reichskanzler von der Reichsschulkommission ein Gutachten, auf Grund dessen er entscheidet. Die Reichsschulkommission besteht aus sechs Mitgliedern, vier ständigen, die den

vier Königreichen angehören, und zwei wechselnden, die von den übrigen Bundesstaaten nach einer bestimmten Reihenfolge ernannt werden. Vorsitzender ist ein höherer Verwaltungsbeamter. Die Kommission tritt in der Regel jährlich zweimal zusammen in Berlin oder anderswo.

In Preußen wurde als erste Zentralbehörde für das Unterrichtswesen im Jahre 1787 das Oberschulkollegium geschaffen, das jedoch bei der Neuordnung der Staatsverwaltung nach dem Tilsiter Frieden beseitigt wurde. Im Jahre 1810 wurde dem Ministerium des Innern eine besondere Abteilung für den Kultus und den öffentlichen Unterricht eingegliedert. Dann wurde, da 'die Würde und Wichtigkeit der geistlichen, Erziehungs- und Schulsachen es rätlich machen, diese einem eigenen Minister anzuvertrauen,' im Jahre 1817 ein selbständiges Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten gegründet.

Dieses zerfällt jetzt in vier Abteilungen, nämlich:

I. für die geistlichen Angelegenheiten,
II. für das höhere Schulwesen,
III. für das niedere Schulwesen,
IV. für die Medizinalangelegenheiten.

An der Spitze steht der Minister, ihm unterstellt sind der Unterstaatssekretär sowie die Direktoren der Abteilungen. Unter ihnen arbeiten zahlreiche Vortragende Räte und Hilfsarbeiter.

In einem Staate wie Preußen, in dem sich die Regierungsgewalt in großen und vielfach verschlungenen Verhältnissen bewegt, ist die Aufgabe des Kultusministeriums außerordentlich schwer. Sie zu bewältigen ist ein vielgliedriger Organismus notwendig, der jedoch keine Kollegialbehörde ist, sondern in dem Minister seine Einheit findet. Dieser leitet das Ganze und entscheidet selbständig, jede ministerielle Verfügung gilt als von ihm ausgehend. Der Minister ist nicht nur dem Könige, sondern nach der Verfassung auch dem Landtage verantwortlich.

Das im Jahre 1794 bekannt gegebene 'Allgemeine Landrecht' erklärt die Schulen für Veranstaltungen des Staates und stellt alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten unter die Aufsicht des Staates. Diese Bestimmung ist auch in die Preußische Verfassungsurkunde vom Jahre 1850 aufgenommen und in dem Gesetz, betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens, vom 11. Mai 1872 wiederholt. Da Preußen kein Unterrichtsgesetz hat, vollzieht sich die Weiterentwicklung des höheren Schulwesens infolge Allerhöchsten Erlasses oder infolge ministerieller Verwaltungsvorschriften.

Alle höheren Schulen stehen demnach unter der Aufsicht und unter der Leitung des Kultusministers, von dessen Einwilligung auch die Gründung neuer Schulen abhängig ist.

Es gibt zurzeit in Preußen folgende Arten der höheren Schulen:

I. Schulen mit neunjähriger Lehrdauer:

a) Gymnasien (Latein, Griechisch, Französisch, Englisch von O II aufwärts wahlfrei).

b) Realgymnasien (Latein, Französisch, Englisch).
c) Oberrealschulen (Französisch, Englisch).

II. Schulen mit sechsjähriger Lehrdauer:
a) Progymnasien.
b) Realprogymnasien.
c) Realschulen.

Außerdem gibt es Reformgymnasien und -realgymnasien in zwei Hauptsystemen, deren eins von Altona, deren anderes von Frankfurt seinen Ausgang genommen hat und demgemäß bezeichnet wird. Das Frankfurter System ist das am meisten verbreitete. Nach diesem wird in den drei unteren Klassen beider Schularten nur das Französische gelehrt, in Untertertia wird mit dem Lateinischen angefangen, und in Untersekunda setzt am Gymnasium das Griechische, am Realgymnasium das Englische ein.

Wie aber der Minister über die äußere Gestaltung der Schulen entscheidet, so regelt er auch den inneren Betrieb. Die Lehrpläne und Lehraufgaben sind gleichmäßig für alle Schulen derselben Art festgesetzt,[1]) ebenso die Verordnungen über die Reifeprüfungen.[2]) Auch die Einführung neuer Schulbücher muß von dem Minister genehmigt werden. Er erhält über den Zustand der Schulen in regelmäßigen Zeiträumen Berichte. Außergewöhnliche Vorkommnisse werden ihm gemeldet. Durch persönliche Besichtigung halten die Räte des Ministeriums, soweit dies tunlich ist, Fühlung mit den Schulen, die ihnen unterstellt sind. Von Zeit zu Zeit finden fachmännische Besichtigungen des Zeichnens und Turnens statt. Neuerdings sind auch besondere Inspektoren des neusprachlichen Unterrichts ernannt.

Den Generalsuperintendenten und Bischöfen steht es zu, innerhalb ihres Amtsbereiches den Religionsunterricht der höheren Schulen zu beaufsichtigen.

Vom Mittelpunkte eines Großstaates aus können unmöglich die zahlreichen Ortsbehörden direkt geleitet werden. Zudem erkannte Preußen nach seiner Vergrößerung im Jahre 1814 und 1815 die Notwendigkeit, mit der zentralisierenden und schablonisierenden Richtung, nach der die Gerechtigkeit des Großstaates hindrängt, die Rücksichtnahme auf die Eigenart der Stämme und Landschaften zu verbinden, die in den Provinzen zusammengefaßt sind. Daher wurden auf dem Gebiete des höheren Schulwesens Mittelbehörden geschaffen, in denen bis zu einem gewissen Grade die provinzielle Eigentümlichkeit zu ihrem Rechte kommt. Dies sind die Provinzialschulkollegien. Sie sind aus den Provinzialkonsistorien hervorgegangen, deren zweite Abteilungen sie seit 1825 bildeten und von denen sie 1845 ganz getrennt wurden, nachdem sie alle äußeren Angelegenheiten von den Regierungen übernommen hatten.

---

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. 1901. Halle a. S. Buchhandlung des Waisenhauses.

[2]) Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) in Preußen. Halle a. S. Buchhandlung des Waisenhauses. 1901.

Die Provinzialschulkollegien haben ihren Sitz in den Hauptstädten der zwölf preußischen Provinzen, also in Königsberg, Danzig, Berlin, Stettin, Posen, Breslau, Magdeburg, Schleswig, Hannover, Münster, Kassel, Koblenz. Ihre Präsidenten sind die Oberpräsidenten der Provinz, Direktoren sind zurzeit in sechs Provinzen die betreffenden Regierungspräsidenten, in Königsberg, Magdeburg und Kassel Schulmänner, in Hannover, Breslau und Berlin juristisch gebildete Verwaltungsbeamte. In Berlin hat dieser Beamte den Titel Vizepräsident. Mitglieder sind teils technische Räte, die aus dem Schuldienste hervorgegangen sind, teils Verwaltungsbeamte. Wie ihr Name sagt, sind die Provinzialschulkollegien Kollegialbehörden. Jedes Mitglied hat sein genau abgegrenztes Dezernat, in dem es sich mit der durch den Charakter der Behörde bedingten Selbständigkeit bewegt und für dessen ordnungsmäßige Verwaltung es zunächst verantwortlich ist. Aber nicht das einzelne Mitglied entscheidet, sondern die Entscheidungen sind Beschlüsse des Kollegiums und gelten nur als solche.

Der Geschäftsgang ist derselbe wie bei anderen Staatsbehörden. Alle eingehenden Schriftstücke werden unter fortlaufenden Nummern in ein Journal eingetragen, in dem auch ihre Erledigung vermerkt wird. Handelt es sich um Mitteilungen, die nur für die Behörde bestimmt sind, dann gehen diese zu den Akten. In jedem anderen Falle erfolgt eine schriftliche Antwort. Sie wird von dem Dezernenten entworfen, der Entwurf bleibt bei den Akten, während die von der Kanzlei angefertigte Reinschrift hinausgeht. Die Akten werden sorgfältig geordnet und in der Registratur aufbewahrt.

Alle Schreiben an eine Behörde sollen rechts oben die Angabe des Ortes und der Zeit, links oben eine kurze Inhaltsbezeichnung und links unten die Adresse tragen. Möglichst kurze und rein sachliche Darstellung, klarer und bestimmter Ausdruck sind anzustreben.

Den Provinzialschulkollegien sind sämtliche höhere Schulen, die Lehrerseminare, die Lehrerinnenbildungsanstalten nebst einzelnen höheren Mädchenschulen und neuerdings auch die Präparandenanstalten der Provinz unterstellt.

Die Provinzialschulkollegien haben zunächst dafür Sorge zu tragen, daß für die ihnen untergeordneten Lehranstalten die äußeren Bedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, daß die Schulen ihren Zweck erfüllen. Zu dem Behufe sind geeignete Bauten zu errichten und angemessen auszustatten, so daß sie den gesundheitlichen Anforderungen entsprechen. Außerdem müssen die Bedürfnisse der Anstalten richtig abgemessen werden, damit in den Etat ausreichende Mittel eingestellt werden. Für die Staatsanstalten und für die vom Staate unterstützten höheren Schulen dauert eine Etatsperiode drei Jahre. Die Bereitstellung der Mittel ist hier von der Zustimmung der Landesvertretung abhängig. Bei den Anstalten, die nur vom Staate unterhalten werden, hat dieser naturgemäß auch die Kontrolle des Kassen- und Rechnungswesens sowie der gesamten Vermögensverwaltung. Aber auch bei den Schulen, die von Stadtgemeinden unterhalten werden, und bei solchen städtischen oder stiftischen, die einen Staatszuschuß bekommen, übt das Provinzialschulkollegium die Aufsicht über die äußeren Angelegenheiten.

Während die äußere Verwaltung einfachen und allgemein gültigen Gesichtspunkten folgt, ist das innere Schulleben mit seiner schier unermeßlichen Fülle von Problemen auf den Gebieten der Lehrkunst und der Erziehung ein überaus mannigfaltiges und feingliedriges Getriebe. Die Leitung ist hier recht schwierig, sie wird um so schwieriger, je mehr sie sich von bloß äußerlicher Beaufsichtigung zu hilfreicher Mitarbeit zu erheben sucht. Wer Gelegenheit hat, zu beobachten, wie weit die Ansichten auseinandergehen über die Lehr- und Erziehungsziele und über die Wege, auf denen diese Ziele zu erreichen seien, der kann die Notwendigkeit allgemein bindender Bestimmungen nicht bestreiten. Und doch muß daneben berechtigte Eigenart geschont und das Eigenleben und die Eigenbewegung der Schulen gepflegt und gefördert werden.

Der Geschäftsbereich der Provinzialschulkollegien umfaßt alle den eigentlichen Zweck der Lehranstalten betreffenden Gegenstände. Eine möglichst gleichmäßige Erledigung der für alle Schulen derselben Art übereinstimmend festgesetzten Lehraufgaben muß gefordert werden, namentlich im Hinblick auf die Freizügigkeit und den damit verbundenen starken Schülerwechsel. Aus diesem Grunde sind von Zeit zu Zeit sich wiederholende Besichtigungen der Anstalten durch die Provinzialschulräte und andere Beauftragte nötig.

Im einzelnen ist der von den Direktoren aufgestellte Plan der Unterrichtsverteilung sowie die Auswahl der Lesestoffe dem Schulkollegium zur Genehmigung vorzulegen. Gröbere Verfehlungen gegen die Schulzucht werden ihm angezeigt, insbesondere unterliegt jeder Konferenzbeschluß, durch den ein Schüler von der Anstalt verwiesen wird, seiner Genehmigung. Das Provinzialschulkollegium hat das Recht der Anstellung und Versetzung der Lehrer an Staatsanstalten und das Recht der Bestätigung der Lehrer an städtischen oder einem anderen Patron unterstehenden Schulen. Ebenso hat es das Recht der Suspension oder Pensionierung.

Die Schulleitung im eigentlichen Sinne liegt in der Hand des Direktors. An Staatsanstalten wird dieser vom Könige ernannt, an nichtstaatlichen Schulen wird er vom Könige bestätigt.

Der Direktor ist nicht, wie hie und da in außerdeutschen Ländern, ausschließlich Verwaltungsbeamter, er ist dies nicht einmal in erster Linie, obwohl die äußere Verwaltung, die Beaufsichtigung der Bibliothek, der Sammlungen und Lehrmittel, wozu an den Staatsanstalten noch die Verantwortlichkeit für die richtige Kassenverwaltung kommt, eine nicht unerhebliche Mühe macht. Die Berichte über die Frequenz der Anstalt, über die Personalveränderungen, die Reifeprüfungen usw. sind formaler Art, dagegen verlangt z. B. der alle vier Jahre zu erstattende Verwaltungsbericht sorgfältige Vorbereitung.

Weit bedeutungsvoller und größer ist des Direktors Aufgabe der Einwirkung auf Unterricht und Erziehung. Hier gilt es, die vorhandenen Lehrkräfte so zu ordnen und zu verteilen, daß jeder Lehrer an dem richtigen Platz wirken kann, jüngere Lehrer anzuleiten, auf gleichartige Handhabung der Schulzucht und Übereinstimmung in dem Lehrverfahren mit Schonung berechtigter und tüchtiger Eigenart hinzuarbeiten und vor allem, soweit

dies möglich, das Lehrerkollegium zu einer innigen, auf gegenseitiges Vertrauen gegründeten Gemeinschaft zu verbinden, in der einer des anderen Last tragen hilft. Denn der Lehrerberuf verlangt gebieterischer als viele andere treue Gemeinschaft, echte, edle Kollegialität, selbstlose Hingabe der einzelnen an die Gesamtaufgabe.

Eine Mittelbehörde zwischen Direktor und Provinzialschulkollegium gibt es nicht. Jedoch besteht an Staatsanstalten noch hie und da zur Besorgung der äußeren, besonders der finanziellen Angelegenheiten, ein Verwaltungsrat, der aus geschäftskundigen und für die Schule interessierten Beamten und Bürgern zusammengesetzt ist.

Wo eine Stadt oder eine andere Körperschaft Patron einer höheren Lehranstalt ist, haben sich sehr verschiedenartige Einrichtungen herausgebildet. In den meisten Städten des Ostens übt der Magistrat die Patronatsrechte aus. In Rheinland und Westfalen bestehen sogenannte Kuratorien der höheren Schulen, zu deren Mitgliedern durchweg die Direktoren und die ersten Ortsgeistlichen gehören. In größeren Städten sind Stadtschulräte angestellt, die als technische Berater dem Magistrate oder dem Kuratorium beigegeben sind.

Die wichtigste Befugnis dieser städtischen Schulbehörden ist die Wahl des Direktors und der Lehrer. In Rheinland und Westfalen wählt meist die Stadtverordnetenversammlung, nachdem das Kuratorium seine Vorschläge gemacht hat; im übrigen ist diese an der Verwaltung der höheren Schulen in der Regel nur so weit beteiligt, als sie den Stadthaushalt feststellt. Die inneren Angelegenheiten leitet der Direktor selbständig. Urlaub zu erteilen, steht nicht den Patronaten zu, sondern dem Provinzialschulkollegium. Allein das Patronat wird gehört, auch wenn es sich nicht um Bewilligung von Stellvertretungskosten handelt. Soweit der Direktor zur Erteilung von Urlaub ermächtigt ist, ist er nicht an die Zustimmung des Patronates gebunden.

Auch die Form des königlichen Kompatronates findet sich. In diesem Falle sind durchweg besondere Verträge geschlossen, in denen die beiderseitigen Rechte abgegrenzt sind.

Direktorenkonferenzen.

In den preußischen Provinzen, mit Ausnahme von Brandenburg-Berlin und Hessen-Nassau, finden alle vier Jahre amtliche Versammlungen der Leiter aller höheren Schulen statt, sogenannte Direktorenkonferenzen, in denen solche Fragen aus Erziehung und Unterricht beraten werden, die gerade besonderes Interesse bieten. Außerdem bringt der erfrischende Verkehr mit Berufsgenossen gegenseitige Anregung und gibt Gelegenheit zu mündlichem Gedankenaustausch über Amtliches und Außeramtliches.

Themata, die zur Besprechung sich eignen, können von den Lehrerkollegien vorgeschlagen werden. Das Provinzialschulkollegium wählt zwei Themata zu schriftlicher Bearbeitung und außerdem noch eine beschränkte Anzahl von Fragen zu mündlicher Erörterung aus. Die letzteren werden allen Lehrerkollegien mitgeteilt, während jedes der beiden umfangreichen Themata etwa zehn Anstalten

zugewiesen wird. Jeder Direktor bestimmt in seinem Kollegium einen Berichterstatter, dessen Aufgabe dann ist, sein Thema möglichst kurz und übersichtlich zu behandeln und das Ergebnis seiner Arbeit in klaren Leitsätzen zusammenzufassen. Sie geben die Unterlage für die mündlichen Verhandlungen in den Lehrerkonferenzen, in denen das Wissen und die Erfahrung jedes Lehrers zur Geltung kommen soll. Die über diese geführten Protokolle nebst den Abhandlungen werden dem Provinzialschulkollegium eingesandt, das zur Direktorenversammlung einzelne Direktoren mit der Berichterstattung beauftragt. Die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen nebst den Berichten der Direktoren werden gedruckt und von der Weidmannschen Buchhandlung herausgegeben.

Die Schulleitung in den deutschen Bundesstaaten.

Bayern hat ein Ministerium für Kirchen- und Schulangelegenheiten, dem seit 1873 für die fachmännische Bearbeitung des Mittelschulwesens der „Oberste Schulrat" als beratende Körperschaft angegliedert ist. Dieser besteht vornehmlich aus Schulrektoren, daneben aus Hochschullehrern und einem ärztlichen Sachverständigen als außerordentlichem Mitgliede. Alle Mitglieder werden nebenamtlich berufen und nur für eine bestimmte Zeit. Den Vorsitz führt der Minister.

Außerdem sind bei der äußeren Verwaltung, hauptsächlich bei der Aufsicht über die Bauten, die Kreisregierungen beteiligt.

Die Mittelschulen Bayerns teilen sich in:

1. Humanistische Schulen (Gymnasium, Progymnasium, Lateinschule).
2. Technische Schulen (Realgymnasium, Industrieschule, Realschule).

Fast alle Schulen sind königlich. An ihnen werden die Lehrer vom Staate angestellt.

Die Leiter der Mittelschulen heißen Rektoren. Ihre Stellung ist im ganzen dieselbe wie die der preußischen Direktoren.[1])

In Sachsen übt das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts als oberste Schulbehörde über die höheren Schulen das Oberaufsichtsrecht aus und bildet für deren innere und äußere Angelegenheiten die oberste Instanz. Alle Staatsanstalten stehen unter seiner unmittelbaren Aufsicht, Leitung und Verwaltung. Den nichtstaatlichen Anstalten ist meist eine Schulkommission vorgesetzt, die die nächste Aufsicht hat über die Anstalt, namentlich in bezug auf Unterricht und Schulzucht, und eine Zwischeninstanz bildet zwischen der Schulleitung und den Behörden. Auch an diesen Anstalten hat das Ministerium über Anstellung und Beförderung der Lehrer zu entscheiden, ebenso über die Lehrpläne und die Einführung der Schulbücher.[2])

In Württemberg steht das höhere Schulwesen unter dem Ministerium des Kirchen- und Schulwesens, in dem seit 1866 eine besondere Abteilung für Ge-

---

[1]) Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. I. Band. 2. Abt. Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. München 1897.

[2]) Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen. Leipzig 1903.

lehrten- und Realschulen eingerichtet ist. Diese ist die Aufsichtsbehörde für die Schulen und gleichzeitig die Behörde für die Reifeprüfungen und für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamtes.

Bei den niederen Latein- und Realschulen bestehen noch Lokalschulkommissionen mit ziemlich weitgehenden Befugnissen.

In Baden ist dem Ministerium der Justiz, des Kultus und Unterrichts ein „Oberschulrat" eingegliedert, der das gesamte Schul- und Unterrichtswesen mit Ausnahme der Hochschulen und Fachschulen leitet und beaufsichtigt. An den höheren Schulen Badens findet sich die Einrichtung eines „Beirates", dem außer dem Direktor ein Mitglied des Lehrerkollegiums nebst mehreren Gemeindevertretern angehören, von denen einer ein Arzt sein muß.

Im Großherzogtum Hessen ist die obere Leitung des höheren Schulwesens einer besonderen Abteilung des Ministeriums des Innern übertragen, die die amtliche Benennung führt: Ministerium des Innern, Abteilung für Schulsachen.[1])

In den übrigen Staaten Nord- und Mitteldeutschlands sind durchweg die Ministerien die den Schulen unmittelbar vorgesetzten Behörden.

Die Schulen des Fürstentums Waldeck und Pyrmont werden von dem preußischen Provinzialschulkollegium in Kassel beaufsichtigt.

In den Freien und Hansastädten Hamburg und Lübeck unterstehen die höheren Knabenschulen einer Oberschulbehörde, in Bremen einer Senatskommission für das Unterrichtswesen.

Im Reichsland Elsaß-Lothringen hat der Statthalter die Oberaufsicht über die höheren Schulen, jedoch ist zur beratenden Leitung ein Oberschulrat eingesetzt.

II. DIE LEHRER.

1. Vorbereitung für das Lehramt an höheren Schulen.

Die wissenschaftliche Befähigung für das Lehramt an höheren Schulen muß durch eine Prüfung dargelegt werden.

Die jetzt in Preußen gültige Prüfungsordnung stammt aus dem Jahre 1898 und ist am 1. April 1899 in Kraft getreten.[2])

Nach ihr wird die Prüfung bei einer der Königlichen wissenschaftlichen Prüfungskommissionen abgelegt. Solche bestehen an sämtlichen preußischen Universitäten. Sie werden alljährlich von dem Minister aus Universitätsprofessoren und Schulmännern neu gebildet, der Vorsitz wird einem Schulmanne übertragen. Die Provinzialschulkollegien sind als Behörden bei diesen Prüfungen nicht beteiligt. Es ist daher verkehrt, Meldungen und andere schriftliche Eingaben an diese Behörden zu richten.

---

[1]) Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gesetze, Verordnungen und Verfügungen. Herausgegeben von Nodnagel, Geh. Oberschulrat. Gießen 1903. Roth.

[2]) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Druck von J. F. Starcke in Berlin.

Für die Zulassung zur Prüfung ist erforderlich, daß der Kandidat das Reifezeugnis an einem deutschen Gymnasium, an einem deutschen Realgymnasium oder an einer preußischen oder als völlig gleichstehend anerkannten außerpreußischen deutschen Oberrealschule erworben hat.[1]) Ferner daß er nach Erlangung des Reifezeugnisses mindestens sechs Halbjahre an einer deutschen Staatsuniversität seinem Berufsstudium ordnungsmäßig obgelegen hat. Gefordert wird ein anderthalbjähriger Besuch einer preußischen Universität. Einem Kandidaten, der sich um die Lehrbefähigung in Mathematik, Physik und Chemie bewirbt, werden bis zu drei an einer Technischen Hochschule verbrachte Studienhalbjahre angerechnet. Einem Kandidaten, der sich um die Lehrbefähigung im Französischen oder Englischen bewirbt und der an einer Hochschule mit französischer oder englischer Vortragssprache studiert oder in Ländern dieser Sprachgebiete nachweislich neben wissenschaftlicher Beschäftigung seiner sprachlichen Ausbildung obgelegen hat, kann diese Zeit bis zu zwei Halbjahren mit Genehmigung des Ministers angerechnet werden. Die gleiche Geltung dem Besuche der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaft in Frankfurt a. M. zu geben, hat sich der Minister bereit erklärt.

Durch alle Anforderungen, die die Prüfungsordnung stellt, geht der Grundsatz, dem Unterrichtsbedürfnisse Rechnung zu tragen und alles auf das Schulmäßige zu beziehen, ohne daß dadurch die wissenschaftliche Gründlichkeit geschädigt wird.

Die Prüfung besteht aus zwei Teilen: der Allgemeinen und der Fachprüfung. Jene erstreckt sich auf christliche Religion, Philosophie und Pädagogik sowie deutsche Literatur. Ihr muß sich jeder Kandidat unterziehen, einerlei ob er an einer humanistischen oder realen Lehranstalt einmal Anstellung sucht und findet. Daran hat die preußische Unterrichtsverwaltung stets festgehalten, daß dem höheren Lehrerstand eine einheitliche Bildungsgrundlage gewahrt werde.

In der Fachprüfung gibt es zahlreiche Gegenstände, unter denen der Kandidat wählen kann, nur muß unter den von ihm bezeichneten Fächern sich stets eine der folgenden Verbindungen finden: Lateinisch und Griechisch, Französisch und Englisch, Geschichte und Erdkunde, Religion und Hebräisch, Reine Mathematik und Physik, Chemie nebst Mineralogie und Physik, oder anstatt der letzteren Botanik und Zoologie. Doch kann an die Stelle jedes in den drei ersten Verbindungen genannten Faches sowie an die Stelle von Hebräisch in der vierten Verbindung Deutsch treten.

Die Prüfung zerfällt in eine schriftliche und in eine mündliche. Zur häuslichen Bearbeitung erhält der Kandidat zwei Aufgaben, die eine für die Allgemeine Prüfung aus deren Gebieten, die andere für die Fachprüfung. Wünsche bezüglich der Themata werden tunlichst berücksichtigt. Als Ersatz für eine

---

[1]) Als solche gelten die Oberrealschulen in Elsaß-Lothringen, in Hamburg und Bremen und die Oberrealschule (Ernestinum) in Koburg. Die Reifezeugnisse der Oberrealschulen in Braunschweig und Oldenburg gestatten nur die Zulassung zur Lehramtsprüfung, in der Mathematik und Naturwissenschaften die Hauptfächer bilden.

der beiden Hausarbeiten kann eine von dem Kandidaten verfaßte Druckschrift (Dissertation) angenommen werden.

Die Lehrbefähigung kann abgestuft werden; die erste Stufe umfaßt alle Klassen, die zweite Stufe reicht bis Untersekunda einschließlich. In der Philosophischen Propädeutik, im Hebräischen und in der Angewandten Mathematik wird die Lehrbefähigung nur für die erste Stufe zuerkannt.

Nachdem allen Lehrern höherer Schulen der Titel Oberlehrer gegeben ist, ließ sich die frühere Scheidung zwischen „Oberlehrer"- und „Lehrer"-Zeugnis nicht mehr aufrechterhalten. Gefordert wird daher, daß jeder Kandidat sich ein ausreichendes Zeugnis erringe.

Bestanden hat der Kandidat, wenn er in der Allgemeinen Prüfung genügt und die Lehrbefähigung mindestens in einem Fache für die erste und in zwei anderen Fächern für die zweite Stufe erworben hat. Ist die Prüfung nicht bestanden, so kann dem Kandidaten eine Wiederholungs- oder eine Ergänzungsprüfung auferlegt werden. Die Meldung zu jeder derselben muß spätestens zwei Jahre nach der ersten Prüfung erfolgen. Wird sie nicht bestanden, dann ist eine nochmalige Prüfung nur mit Genehmigung des Ministers statthaft. Eine Erweiterungsprüfung kann innerhalb der sechs auf die bestandene Prüfung folgenden Jahre abgelegt werden, wenn das Provinzialschulkollegium, in dessen Bezirk der Betreffende im Schuldienste beschäftigt ist oder demnächst Verwendung finden soll, die Zulassung befürwortet. Damit soll dem unwissenschaftlichen Jagen nach Fakultäten vorgebeugt werden.

Zwischen Preußen und Sachsen, Baden, Mecklenburg-Schwerin, den großherzoglich und herzoglich sächsischen Staaten, Braunschweig und Elsaß-Lothringen ist gegenseitige Anerkennung der Zeugnisse über die Prüfung für das höhere Lehramt vereinbart worden. In Preußen werden daher die von den Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zu Leipzig, Karlsruhe, Rostock, Jena, Braunschweig und Straßburg i. E. ausgestellten Zeugnisse anerkannt. Demgemäß sind auch innerhalb dieser Bundesstaaten die Ordnungen für die Prüfungen und die Anforderungen in diesen ziemlich dieselben wie in Preußen.

In den beiden süddeutschen Königreichen, in Württemberg und Bayern, wo die althumanistische Richtung sich in schärferer Prägung erhalten hat, gibt es zwei Formen der Lehramtsprüfungen, eine für die „Humanisten", die andere für die „Realisten". In Württemberg hat jeder Kandidat zwei Prüfungen zu machen, zwischen denen das Probejahr abgeleistet wird. In Bayern zerfällt die Prüfung in zwei durch einen in der Regel mehrjährigen Zwischenraum getrennte Teile.

2. Seminar- und Probejahr.

Die wissenschaftliche Bildung, so umfangreich und gründlich sie auch sei, macht keinen ohne weiteres zum guten Lehrer. Auch das theoretische Studium der Pädagogik allein reicht nicht aus. Es ist vielmehr für jeden erforderlich eine möglichst gründliche Kenntnis der Erziehungs- und Unterrichts-

lehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen und auf das Unterrichtsverfahren und daneben eine planmäßige Anleitung bei den Unterrichtsversuchen. Es gibt auch eine Unterrichtstechnik, deren Wert niemand bestreiten kann. Auf diesem Gebiet ist vieles lehrbar, und wer in den Anfängen seiner Lehrtätigkeit von Sachverständigen scharf kritisiert und zur Selbstkritik angehalten wird, der wird sich manche Verkehrtheiten gar nicht erst angewöhnen, die abzugewöhnen späterhin recht schwer, oft geradezu unmöglich ist.

Diesem Zweck können aber nur Einrichtungen genügen, die in engstem Zusammenhange mit dem Schulbetrieb stehen und in den Händen bewährter Schulmänner liegen.

Aus diesen Erwägungen ist die Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom Jahre 1890 hervorgegangen. Sie setzt die Dauer der Ausbildungszeit auf zwei Jahre fest und scheidet das Seminarjahr von dem darauffolgenden Probejahr.

Die Pädagogischen Seminare haben ihr Urbild in dem Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen sowie in dem Philologischen Seminar, das F. A. Wolf ebenfalls in Halle errichtete und das anfänglich nicht nur fachwissenschaftliche Weiterbildung, sondern auch pädagogische Unterweisung bot. Auch Gedike hat das gleiche angestrebt, als er das noch heute fortbestehende pädagogische Seminar für gelehrte Schulen im Jahre 1787 in Berlin gründete. Nach dem Muster dieses Seminars sind dann ähnliche Anstalten in preußischen Provinzialhauptstädten eingerichtet worden, in die jedoch nur ein geringer Teil sämtlicher Kandidaten aufgenommen werden konnte. Wertvolle Anregungen gaben auf diesem Gebiete O. Frick in Halle und H. Schiller in Gießen. Im Jahre 1884 erhob die Versammlung der großherzoglich hessischen Gymnasialdirektoren die Forderung der Seminarausbildung sämtlicher Kandidaten des höheren Lehramts. Dem Vorgange Hessens folgte dann Preußen und bald auch Sachsen-Weimar in Verbindung mit Sachsen-Meiningen. Preußen hat in in den letzten Jahren mit Rücksicht auf die wachsende Zahl der Lehramtskandidaten die Zahl seiner Pädagogischen Seminare erheblich vermehrt.[1])

Eintreten kann in ein Pädagogisches Seminar nur, wer die Prüfung bedingungslos bestanden hat. Die Meldung zum Eintritt muß spätestens vier Wochen vor dem Anfang des Sommer- oder Winterhalbjahrs bei einem Provinzialschulkollegium eingereicht werden. Eine etwa notwendig werdende Überweisung in eine andere Provinz behält der Minister sich vor. Das Provinzialschulkollegium teilt die Kandidaten mit Rücksicht auf ihre Lehrbefähigung einem Seminare zu. Hier werden sie zunächst mit dem Leben und Treiben der Anstalt bekannt gemacht, der das Seminar angegliedert ist, indem sie nach einem geordneten Plane in allen Klassen und in allen Lehrfächern hospitieren. Der pädagogischen Unterweisung dienen die Seminarsitzungen, die während des ganzen Schuljahres wöchentlich zweimal abgehalten werden. In diesen werden die Seminaristen zu möglichst großer Selbsttätigkeit angeregt. Nach und nach be-

---

[1]) Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Art. Gymnasialseminare.

ginnen sie dann mit eigenen Lehrversuchen. Gegen Ende des Jahres muß jeder eine schriftliche Arbeit einliefern.

Den würdigsten und bedürftigsten, dem preußischen Staatsverbande angehörenden Seminarkandidaten werden Stipendien verliehen, die jedoch höchstens 300 Mark für das Halbjahr betragen.

An das Seminarjahr schließt sich das Probejahr. Dieses ist in der Regel in derselben Provinz wie das Seminarjahr abzuleisten. Die Meldung dazu ist vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahres dem Provinzialschulkollegium einzureichen. Wünsche der Kandidaten in betreff der Anstalt werden tunlichst berücksichtigt. Ein Wechsel der Anstalt innerhalb des Probejahres ist nur ausnahmsweise mit Genehmigung des Provinzialschulkollegs statthaft.

In dem Probejahr werden den Kandidaten mit genauer Beachtung ihrer Lehrbefähigung größere zusammenhängende Lehraufgaben übertragen. Werden sie über das Maß von 8 bis 10 Stunden wöchentlich zum Unterrichte herangezogen, so erhalten sie eine angemessene Vergütung. In diesem Falle haben sie in der Lehrerkonferenz volles Stimmrecht in allen Fragen, welche die von ihnen unterrichteten Schüler angehen.

Die Ordnung ihrer Beschäftigung bestimmt der Anstaltsleiter. Gegen Ende des Probejahres haben die Kandidaten einen schriftlichen Bericht über ihre eigene unterrichtliche Tätigkeit einzureichen. Neusprachliche Kandidaten können die eine Hälfte ihres Probejahres in einem Lande französischer Zunge oder in England zubringen, müssen aber dem Provinzialschulkollegium beglaubigte Nachweise über ihre Studien vorlegen.

Am Schlusse der zweijährigen Vorbereitungszeit entscheidet das Provinzialschulkollegium darüber, ob dem Kandidaten die Anstellungsfähigkeit zu verleihen oder zu versagen sei. Dem für anstellungsfähig erklärten Kandidaten wird ein Zeugnis ausgestellt, das als Ergänzung zu dem Zeugnis über die wissenschaftliche Prüfung bei jeder Bewerbung mit vorzulegen ist.

Der Minister behält sich vor, in einzelnen Fällen, insbesondere bei Berufung von Geistlichen als Religionslehrer höherer Schulen, von der Ableistung der praktischen Ausbildung zu befreien.

Die deutschen Bundesstaaten haben durchweg ebenfalls ein Probejahr, in Bayern sind einjährige Vorbereitungskurse an einzelnen Lehranstalten für die Kandidaten eingerichtet.

Kandidaten aus Sachsen-Altenburg, Koburg-Gotha, Anhalt-Dessau, Schwarzburg-Rudolstadt, Lippe-Detmold, Reuß j. L., aus den Freien und Hansastädten Lübeck und Bremen werden in preußische Seminare aufgenommen. Eine Verpflichtung zur Anstellung übernimmt jedoch Preußen damit nicht.

3. Die Wissenschaftlichen Hilfslehrer.

Will ein für anstellungsfähig erklärter Kandidat an einer höheren Schule Preußens angestellt werden, dann muß er unter Beifügung seiner urschriftlichen Zeugnisse über die Staatsprüfung und über die Anstellungsfähigkeit bei dem Provinzialschulkollegium, in dessen Geschäftsbereich er einzutreten beabsichtigt,

die Aufnahme in die Kandidatenliste der Provinz nachsuchen; bei mehreren Schulkollegien sich zu melden, ist untersagt. Die Aufnahme unter die Zahl der Kandidaten erfolgt nach dem Datum des Zeugnisses über die erlangte Anstellungsfähigkeit. Da diese Zeugnisse sämtlich das Datum des 1. April oder des 1. Oktober tragen, entscheidet über die Reihenfolge das Datum des Prüfungszeugnisses, gegebenenfalls das Lebensalter. Das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit wird vordatiert bei denjenigen Kandidaten, die ihrer Militärpflicht genügt haben, jedoch nur dann, wenn durch das Dienstjahr die Ablegung der Staatsprüfung und damit die Erklärung der Anstellungsfähigkeit wirklich verzögert worden ist. Sobald ein Kandidat in eine Dienstaltersliste aufgenommen ist, ist sein Übergang in eine andere Provinz nur mit Genehmigung des Ministers statthaft, der sich auch etwa notwendig werdende Überweisungen vorbehält. Die Kandidaten stehen zur Verfügung ihres Provinzialschulkollegiums. Lehnen sie eine ihnen angebotene nicht unter drei Monate dauernde Beschäftigung aus Gründen ab, die als berechtigte nicht anerkannt werden, dann werden sie um ein halbes Jahr zurückgesetzt und können im Wiederholungsfalle von der Dienstaltersliste gestrichen werden. Jedoch können sie während der Wartezeit beurlaubt werden.

Anstellungsfähige Kandidaten werden vereidigt, sobald sie zuerst kommissarisch beschäftigt werden. Solange sie noch nicht fest angestellt sind, werden sie Wissenschaftliche Hilfslehrer genannt. In diesem Falle beziehen sie ein Gehalt nach den Sätzen von 1800 bis 2400 Mark.

Die feste Anstellung der Kandidaten innerhalb einer Provinz erfolgt an den Staatsanstalten grundsätzlich nach dem Dienstalter, jedoch mit den Beschränkungen, die durch Konfession, Lehrbefähigung, Unterrichtsbedürfnis und praktische Bewährung geboten sind. Auch die Anstalten, die eine staatliche Unterstützung beziehen, sind bei der Lehrerwahl insofern an die Reihenfolge der Dienstaltersliste gebunden, als die Patronate nur die Auswahl haben unter den sechs ältesten nach ihrer Lehrbefähigung in Betracht kommenden Kandidaten der Provinz. Anstalten, die keinen Staatszuschuß haben, sind in der Wahl der Lehrer völlig frei.

Für den Umfang der staatlichen höheren Lehranstalten Preußens ist das Verhältnis der Zahl der etatsmäßigen Wissenschaftlichen Hilfslehrer zur Zahl der festangestellten Wissenschaftlichen Lehrer auf 1 : 16 festgesetzt. Damit dies Verhältnis gewahrt bleibe, werden in die neuen Etats der Staatsanstalten, an denen eine Vermehrung der wissenschaftlichen Lehrerstellen notwendig ist, nicht Oberlehrer-, sondern Hilfslehrerstellen eingesetzt, die dann von dem Ministerium aus nach Bedürfnis in Oberlehrerstellen verwandelt werden.

4. Die Oberlehrer.

Alle festangestellten wissenschaftlichen Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten Preußens führen die Amtsbezeichnung „Oberlehrer“ und gehören der fünften Rangklasse der höheren Provinzialbeamten an. Alle sind Staatsbeamte,

und zwar die an staatlichen Schulen angestellten unmittelbare, die an nichtstaatlichen mittelbare.

Dem dritten Teile sämtlicher Oberlehrer, einerlei ob diese an staatlichen, stiftischen oder städtischen Schulen wirken, kann der Minister den Charakter „Professor“ verleihen, sofern sie eine zwölfjährige Schuldienstzeit von der Beendigung des Probejahres ab zurückgelegt haben. Für die Reihenfolge, in der die Oberlehrer zur Charakterisierung als Professoren vorgeschlagen werden, ist in erster Linie maßgebend das Oberlehrerdienstalter.[1]) Allen diesen Professoren wird in der Regel von Sr. Majestät dem Könige der persönliche Rang der Räte vierter Klasse beigelegt.

Seitdem die Oberlehrer von dem Provinzialschulkollegium ernannt bezw. bestätigt werden (seit dem Jahre 1892), ist dieses auch in Disziplinarfällen die zuständige Behörde.

Die Besoldung der Oberlehrer beruht auf der Grundlage der Alterszulagen. Sie ist durch den Normaletat vom Jahre 1892 und die Nachträge für die staatlichen Anstalten geregelt; die nichtstaatlichen haben sich diesen Normen angeschlossen.

Das Anfangsgehalt beträgt 2700 Mark, steigt nach 3 Dienstjahren um 500 Mark, nach 6 um 400 Mark und dann um je 300 Mark nach 9, 12, 15, 18, 21 Dienstjahren.

Zu dem Gehalte kommt für diejenigen Oberlehrer, die keine Dienstwohnung haben, der Wohnungsgeldzuschuß und für die nach ihrem Zeugnis vollbefähigten oder durch praktische Bewährung sich auszeichnenden eine feste pensionsfähige Zulage

nach 9	12	15 Dienstjahren
von 300	600	900 Mark jährlich.[2])

Pensionsberechtigung tritt nach zehnjähriger Dienstzeit ein, unter Umständen auch schon früher. Wenn ein Oberlehrer im Dienste stirbt, erhalten die Hinterbliebenen die volle Besoldung für die zunächstfolgenden drei Monate, das sogenannte Gnadenquartal. Dann tritt die gesetzlich geregelte Reliktenversorgung in Wirksamkeit.[3])

Wäre der Oberlehrer, wie freilich hie und da die Rede geht, nur Beamter, dann wäre es leicht, den Kreis seiner Pflichten äußerlich zu umschreiben. Pünktlichkeit, gründliche Vorbereitung für die Lehrstunden, fleißige Arbeit in diesen, sorgsame Erledigung der Korrekturen, Erfüllung amtlich erteilter Aufträge, — dies alles zusammen machte wohl einen korrekten, vielleicht einen tadellosen Beamten aus. Wer aber seinen Beruf nach großen und weiten Gesichtspunkten erfaßt, wird dabei nicht stehen bleiben wollen. Er wird nicht

[1]) Vgl. Erlaß vom 14. Dez. 03. Ergänzungsheft zu Beier, Die höh. Schulen in Pr., S. 34.

[2]) Vgl. Kunzes Kalender für das höhere Schulwesen.

[3]) Über die Bestimmungen der Ludwig-Wiese-Stiftung, aus der unverheiratet gebliebenen Töchtern von Direktoren und akademisch gebildeten Lehrern höherer Schulen Preußens Unterstützungen gewährt werden, vgl. Beier, Die höheren Schulen in Preußen, S. 479, über die Spilleke-Wiese-Stiftung a. a. O. S. 485.

nur unaufhörlich darnach trachten, sein eigenes Wissen zu erweitern und zu vertiefen, um dadurch vorher verborgene Kraftquellen zu erschließen, er wird auch nach neuen Mitteln suchen, dies Wissen fruchtbar und wirksam zu machen, und nach neuen Wegen, auf denen er das Beste, was er hat, hinüberführe in die Seelen seiner Schüler. Und noch höher hinauf geht sein Streben. Seine wichtigste und schwerste Aufgabe ist die Erziehung. Wer sich aber nicht fortwährend selbst erzieht, kann andere nicht erziehen. Goethe sagt einmal: „Der Mensch wirkt alles, was er vermag, auf den Menschen durch seine Persönlichkeit.“ Das gilt vor allem von dem Lehrer; denn weit mehr als die abstrakte Lehre wirkt auf die Jugend das persönliche Beispiel. Daher ist's auch gewissermaßen Amtspflicht des Lehrers, nach innerer Vervollkommnung zu ringen, damit er, soweit ihm das nach seiner natürlichen Bestimmtheit und Bedingtheit möglich ist, mehr und mehr werde eine innerlich freie, wahrhaft vorbildliche Persönlichkeit.

Im einzelnen sind noch folgende Bestimmungen beachtenswert. Die Zahl der Pflichtstunden beträgt in Preußen für Oberlehrer mit einem Besoldungsdienstalter von mindestens 24 Jahren 20, von 12 Jahren 22, für die übrigen 24 wöchentlich. In Sachsen und Württemberg ist die Durchschnittszahl etwas höher, in Bayern etwas niedriger. In allen Staaten ist die Entlastung einzelner Lehrer aus besonderen Gründen statthaft. Wie die Beamten jedes anderen Gebietes, sind die Oberlehrer verpflichtet, bei vorübergehenden Vakanzen im Kollegium aushelfend einzutreten auf Anordnung des Direktors, ohne daß ihnen eine Vergütung zusteht.

Kein Staatsbeamter darf ein Nebenamt oder eine Nebenbeschäftigung, mit der eine fortlaufende Vergütung verbunden ist, ohne vorgängige Genehmigung seiner Behörde übernehmen. Demgemäß bedarf ein Oberlehrer, der an einer anderen als der eigenen Anstalt entgeltlichen Unterricht erteilt, der Genehmigung des Provinzialschulkollegiums. Die Erteilung von Privatunterricht oder Nachhilfe an Schüler der Anstalt ist von der Einwilligung des Direktors abhängig. Von der Absicht, Privatunterricht an Nichtschüler der Anstalt zu erteilen, ist dem Direktor Anzeige zu machen. Über das Maß der Nebenbeschäftigung und über das Halten von Pensionären haben die einzelnen Provinzialschulkollegien besondere Weisungen gegeben.

Oberlehrer sind zu Stadtverordneten wählbar, jedoch muß ihr Eintritt in die Stadtverordnetenversammlung von dem Provinzialschulkollegium gebilligt werden.

Längeren Urlaub an Direktoren oder Lehrer höherer Schulen zu erteilen, steht zunächst dem Provinzialschulkollegium zu. Dieses kann wegen Krankheit Urlaub bis zur Dauer eines halben Jahres geben, eine weitere Verlängerung muß bei dem Minister nachgesucht werden. Bei Beurlaubung eines Staatsbeamten, die nicht durch Krankheit bedingt ist, wird für die ersten $1\frac{1}{2}$ Monate das Gehalt unverkürzt gezahlt, für weitere $4\frac{1}{2}$ Monate wird die Hälfte des Gehaltes einbehalten, bei fernerem Urlaub wird Gehalt nicht gewährt.

Beamte, die zu einer militärischen Übung einberufen werden, bedürfen keines Urlaubes, da sie dem Gestellungsbefehl Folge zu leisten verpflichtet sind. Ihrer vorgesetzten Behörde bleibt nur die Möglichkeit, sie als unabkömmlich

zu bezeichnen. Jeder Reserveoffizier ist zu drei vier- bis achtwöchigen Übungen verpflichtet. Wünscht er nach erfüllter Reservepflicht noch länger in der Reserve zu bleiben, so können die Truppenkommandeure diesem Wunsche unter der Voraussetzung Folge geben, daß der Offizier nach den drei gesetzlichen Übungen noch zu besonderen Übungen bereit ist, die für seine Ausbildung notwendig erscheinen. Diese sind aber nicht freiwillige, sondern pflichtmäßige. Die Erteilung oder Versagung eines Urlaubes durch die vorgesetzte Behörde kann daher nur in den Fällen in Frage kommen, in denen sich Oberlehrer freiwillig zur Ableistung einer Übung zu melden beabsichtigen, zu der sie nicht verpflichtet sind und zu der sie von der Militärbehörde weder angeregt noch aufgefordert sind. Reichs-, Staats- und Kommunalbeamte sollen durch Einberufung zum Heeresdienst in ihren bürgerlichen Dienstverhältnissen keinen Nachteil und in ihrem Einkommen keine Einbuße erleiden. Eine Offizierbesoldung wird Reserve- und Landwehroffizieren nur im Mobilmachungsfalle gewährt, bei Friedensübungen erhalten sie nur Übungsgelder. Der Abzug dieser auf die Zivilbesoldung ist nicht statthaft.

Ein sehr anerkennenswertes Entgegenkommen hat die preußische Unterrichtsverwaltung den deutschen Schulen im Auslande bewiesen, deren hohe Bedeutung für die Erhaltung und Pflege deutscher Art und deutschen Wesens sie richtig wertet. Die Dienstzeit an den öffentlichen Schulen in den deutschen Kolonien sowie an den vom Deutschen Reich unterstützten deutschen Auslandschulen[1]) gilt als öffentlicher Schuldienst. Wird ein Lehrer zum Zweck der Übernahme einer Stelle an einer solchen Schule beurlaubt, dann wird ihm diese Urlaubszeit bei seiner Rückkehr in den heimischen Schuldienst ohne weiteres auf seine Dienstzeit angerechnet. Scheidet er zu dem gleichen Zwecke aus seinem Amte aus, so wird ihm die Wiederaufnahme in den preußischen Schuldienst unter Anrechnung der dort verbrachten Dienstzeit, soweit dies gesetzlich möglich ist, in Aussicht gestellt. Auf diese Weise wird ein solcher Lehrer in den meisten Fällen materiell in die gleiche Lage versetzt, als wenn er beurlaubt wäre.

Den wissenschaftlichen Bestrebungen der Lehrer an höheren Schulen widmet die preußische Unterrichtsverwaltung ein steigendes Interesse. Hierhin gehören die archäologischen Ferienkurse zu Ostern in Berlin, zu Pfingsten in Bonn und Trier sowie der vom Kaiserlich Archäologischen Institut in Rom für 21 deutsche Oberlehrer in Italien alljährlich veranstaltete Ferienkurs. Ebenso sind naturwissenschaftliche Fortbildungs- und Ferienkurse in Berlin, Göttingen und Frankfurt a. M. eingerichtet sowie neusprachliche in Berlin und Göttingen, wobei zu beklagen ist, daß zu all diesen Veranstaltungen nur eine kleine Zahl von Teilnehmern kann zugelassen werden. Eigenartige Einrichtungen hat die Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften in Frankfurt a. M. getroffen und in ähnlicher Weise die Handelshochschule in Köln.

---

[1]) Von diesen deutschen Auslandschulen haben folgende die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen über die wissenschaftliche Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst: 1. Realschule in Konstantinopel, 2. Realprogymnasium in Brüssel, 3. Realschule in Antwerpen, 4. Realschule in Bukarest.

Demselben Zwecke dienen die Reisestipendien, die Lehrern der neueren Sprachen verliehen werden.[1])

Über die Befugnisse der Oberlehrer, zu strafen und zu beurlauben, enthalten die Dienstvorschriften für Direktoren und Lehrer, die in Preußen von den Provinzialschulkollegien gegeben sind, die nötigsten Bestimmungen. Zu diesen kommen Verfügungen der Behörde und die Schulordnungen, die für die einzelnen Anstalten maßgebend sind. Eine genaue Abgrenzung der Rechte gibt es nicht und kann es nicht geben, ebensowenig wie bei anderen Beamtenkategorien. Über allgemeine Richtlinien kann da nicht hinausgegangen werden.

Eine große Bedeutung für das Leben der einzelnen Anstalten haben die regelmäßigen oder außerordentlichen Versammlungen des Lehrerkollegiums, die Lehrerkonferenzen. Zu Beginn jedes Schuljahres müssen Vereinbarungen und Anordnungen getroffen werden über die äußere Ordnung des Schulbetriebes, über die Verteilung und Abmessung der häuslichen Arbeiten, über die Privatlektüre und über manches andere. Später folgen die Schülerbesprechungen. Hier ist alles vorzubringen, was wirklich dazu dient, das Gesamtbild jedes Schülers zu klären und festzustellen, damit, wo immer in der Arbeit oder in der Erziehung Hemmungen und Störungen zutage treten, einmütig und rechtzeitig eingewirkt werden kann. Wie über die wichtigsten Grundsätze der Erziehung sollte jedes Lehrerkollegium in sich eine Verständigung anstreben über die Hauptfragen des Unterrichtsbetriebes. Und auch das sollte immer wieder erwogen werden, auf welche Weise die Unterrichtsfächer, die nebeneinander gelehrt werden, miteinander in Zusammenhang gebracht werden können, damit die Fäden hinüber und herüber gewoben werden. Es ist eine treffliche Gottesgabe, die dem Deutschen zuteil geworden ist, dies Bedürfnis, urwüchsige Eigenart zu wahren und persönliches Leben zu kräftigen und sich auswirken zu lassen. Diesem freien Auswachsen der Persönlichkeit verdanken wir vieles, aber allzuweit ausgreifender Individualismus hat dem politischen und gesellschaftlichen Leben der Deutschen unberechenbare Schäden gebracht. Darunter leidet in zahllosen Fällen auch das Schulleben.

Die Vorlagen in den Konferenzen macht naturgemäß der Direktor, doch steht es jedem stimmberechtigten Mitgliede frei, Gegenstände zur Besprechung zu bringen, die dazu geeignet sind. Aber bei wichtigen Sachen ist es angemessen, vorher dem Direktor Mitteilung zu machen. Beschlüsse werden, wenn dies erforderlich ist, durch Abstimmung herbeigeführt. Der Direktor hat das Recht, Beschlüsse zu beanstanden, die auf diese Weise zustande gekommen sind, und dann die Entscheidung der Behörde nachzusuchen. Die Entscheidung der Behörde anzurufen, steht natürlich jedem frei; es braucht dies ja auch nicht immer in der Form einer Beschwerde zu geschehen.

---

[1]) Beier a. a. O. S. 508 f. und S. 515 f. Hier auch S. 513 u. f. über die Reisestipendien des Archäologischen Institutes.

III. PRÜFUNGEN.

Der moderne Staat, der grundsätzlich seine Ämter nach persönlicher Tüchtigkeit und nicht nach Geburt und Stand verleiht, kann der Prüfungen nicht entraten, da es doch wohl kein anderes Mittel gibt, die Kenntnisse und Fähigkeiten der Bewerber mit einiger Sicherheit festzustellen. Indem er die durch den Besuch einer höheren Schule erlangte Bildung zur Vorbedingung für den Eintritt in zahlreiche Berufsarten macht, knüpft er an das Reifezeugnis recht bedeutende öffentliche Rechte. Daher erscheint es durchaus gerechtfertigt, daß die Reifeprüfung (Abiturienten-, Maturitätsexamen, Absolutorialprüfung) unter seiner Aufsicht und nach einer von ihm gegebenen Prüfungsordnung sich vollzieht.

Berechtigt sind zur Abhaltung dieser Prüfung in Preußen alle neunstufigen höheren Lehranstalten, also Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, die von dem Unterrichtsminister als solche anerkannt sind. Die Prüfungskommission setzt sich zusammen aus dem Königlichen Kommissar als Vorsitzendem, dem Anstaltsdirektor und den in der Oberprima in den wissenschaftlichen Lehrfächern unterrichtenden Lehrern, zu denen an Realgymnasien und Oberrealschulen der Zeichenlehrer hinzukommt. Auch das Kuratorium oder der Magistrat, oder wer sonst die rechtliche Vertretung der Anstalt hat, ist befugt, einen Vertreter zum Mitgliede der Prüfungskommission zu ernennen.

Zur Reifeprüfung dürfen sich die Schüler in der Regel nicht eher als im zweiten Halbjahr ihrer Zugehörigkeit zur Oberprima melden. Nachdem die Meldung erfolgt ist, hält der Direktor mit den zur Prüfungskommission gehörenden Lehrern eine Konferenz ab, in der Gutachten darüber festgestellt werden, ob diese Schüler die erforderliche Reife in sittlicher und wissenschaftlicher Hinsicht erreicht haben. Verneint die Kommission dies einstimmig, so weist sie den betreffenden Schüler zurück. Da dieses Gutachten der Lehrer über die sittliche Haltung und die Klassenleistungen neben den Ergebnissen der Prüfung als gleichwertiger und selbständiger Faktor gilt, ist Gewähr geleistet für eine sichere Beurteilung. Zudem kennen die Lehrer, die die Prüfung abhalten, den Schüler seit längerer Zeit.

Die Prüfung ist zunächst eine schriftliche. Diese gewährt gesammeltem Denken und ruhigem Wägen breiteren Raum und ermöglicht dem Prüfling zu zeigen, was er kann. Zugleich wird aus der Bearbeitung derselben Aufgaben durch alle Schüler ein gewisser Maßstab gewonnen zur Beurteilung der Einzelleistungen. Allein es ist schlimm, wenn dem Prüfling das gestellte Thema überhaupt nicht liegt. Daher tritt zur schriftlichen Prüfung ergänzend die mündliche hinzu, die, obwohl oft in höherem Maße vom Zufall beeinflußt, doch größere Bewegungsfreiheit bietet und in lebendigem Wechselverkehr der Persönlichkeit des Prüflings zu ihrem Rechte verhilft. Die Berücksichtigung der persönlichen Eigenart und des Gesamtbildes, das die geistige und sittliche Entwicklung des Prüflings umfaßt, ist ein sehr wertvoller Gedanke der jetzt geltenden Bestimmungen.

Zur schriftlichen Prüfung gehören bei allen Anstalten ein deutscher Aufsatz und die Bearbeitung von vier mathematischen Aufgaben aus vier verschiedenen Gebieten, ferner:

a) bei Gymnasien: eine Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische und eine Übersetzung aus dem Griechischen in das Deutsche. (Für die Schüler, die am hebräischen Unterrichte teilgenommen haben, kommt eine Übersetzung aus dem Alten Testamente hinzu);
b) bei Realgymnasien: eine Übersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche, eine französische oder eine englische Arbeit (entweder Aufsatz oder Übersetzung aus dem Deutschen), und die Bearbeitung einer Aufgabe aus der Physik;
c) bei Oberrealschulen: eine französische und eine englische Arbeit (in einer Sprache ein Aufsatz, in der anderen eine Übersetzung aus dem Deutschen), und die Bearbeitung einer Aufgabe aus der Physik oder aus der Chemie.

Die mündliche Prüfung umfaßt bei allen Anstalten die christliche Religionslehre, die Geschichte und die Mathematik, ferner:

a) bei Gymnasien: die lateinische, die griechische und je nach dem Lehrplane der Anstalt die französische oder die englische Sprache;
b) bei Realgymnasien: die lateinische, die französische und die englische Sprache und die Physik oder die Chemie;
c) bei Oberrealschulen: die französische und die englische Sprache, die Physik und die Chemie.

Die für die schriftlichen Arbeiten gestellten Aufgaben sollen in Art und Schwierigkeit die Klassenaufgaben der Prima nicht überschreiten, dürfen aber nicht einer bereits behandelten Aufgabe so nahe stehen, daß ihre Bearbeitung nicht mehr den Wert einer selbständigen Leistung hat. Die Themata wählt der Königliche Kommissar aus den Vorschlägen, die die Fachlehrer machen, doch ist er befugt, andere Aufgaben zu bestimmen.

Nachdem die schriftlichen Arbeiten angefertigt, beurteilt und von sämtlichen Mitgliedern der Prüfungskommission eingesehen sind, tritt diese zu einer Konferenz zusammen, in der darüber Beschluß gefaßt wird, ob und für welche Prüflinge die Ausschließung oder die Befreiung von der mündlichen Prüfung zu beantragen ist.

Der Königliche Kommissar ist berechtigt, Änderungen in den Prädikaten der Prüfungsarbeiten zu verlangen und eintreten zu lassen.

Ein Schüler, der nach dem Gutachten der Lehrer zweifellos reif ist und der nach seinen Klassenleistungen und nach dem Ausfall der schriftlichen Prüfung sowie nach seiner ganzen Persönlichkeit diese Auszeichnung verdient, kann von der mündlichen Prüfung befreit werden. Auch hier wird also in gleicher Weise die sittliche wie die wissenschaftliche Reife gefordert. Das Streben, diese Auszeichnung zu verdienen, ist für viele ein kräftiger Antrieb zu gleichmäßiger Arbeit.

Die mündliche Prüfung wird von dem Königlichen Kommissar geleitet. In jedem Gegenstande prüft der Lehrer, der in diesem in Oberprima unterrichtet, doch kann der Kommissar eingreifen.

Für jeden Lehrgegenstand wird auf Grund der Klassenleistungen und der in der schriftlichen und mündlichen Prüfung erteilten Prädikate ein Gesamtprädikat gegeben. Lautet das Gesamtprädikat in allen verbindlichen wissenschaftlichen Lehrgegenständen mindestens 'genügend', so ist die Prüfung bestanden. Sind bei einem Schüler die Leistungen in einem verbindlichen Lehrfache nicht genügend, so kann in bestimmten, durch die Prüfungsordnung näher bezeichneten Fällen ein Ausgleich eintreten, wenn die Gesamtleistungen in einem entsprechenden Fache gut sind. Solche Ausgleichung, wohlwollend und weise ausgeführt, wirkt segenreich; denn oft können begabte und fleißige Jünglinge, eben weil sie ausgesprochene Anlagen und Neigungen haben, zu irgendeinem Fache nicht das rechte Verhältnis finden. Eine rein mechanische Abwägung aber ist in diesem Falle nicht angebracht. Der Vorwurf wird der Schule ohnehin häufig genug gemacht, daß sie berechtigte Eigenart nicht schonend pflege.

An den sechsstufigen höheren Schulen, also an den Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen, wird durch eine Schlußprüfung ermittelt, ob der Schüler die Reife für die Obersekunda der entsprechenden Vollanstalt erreicht hat. Für diese Prüfung gelten die Bestimmungen, die an Vollanstalten für die Versetzung nach Obersekunda bestehen. Hier bilden für die Versetzung die von den Lehrern ausgestellten Zeugnisse die Unterlagen. Dem Direktor ist es gestattet, diese Unterlagen durch mündliche Befragung und, wenn er es für angebracht hält, durch schriftliche Arbeiten zu ergänzen. Diese Ergänzung der Unterlagen ist bei der Versetzung nach Obersekunda die Regel, von der nur in zweifellosen Fällen abgesehen werden darf.

Die öffentlichen Schulprüfungen, die früher am Schlusse des Schuljahres stattfanden, sind überall da abgeschafft, wo nicht ihre Beibehaltung ausdrücklich gewünscht wird.

IV. SCHULDISZIPLIN.

Mit der Schulzucht ist es ein eigen Ding. Es gibt Lehrer, die vom ersten Tage ab, da sie in eine Klasse traten, die Geister beherrschten. Das sind die auf sich selbst gestellten und in sich gefestigten Charaktere, die willensstarken und zielbewußten Männer, die, wenn es not tut, unbeugsam sind, und denen doch Wohlwollen und Freundlichkeit aus den Augen schaut. Allzeit bestrebt, mit unparteiischem und gerechtem Sinn jedem das ihm Gebührende zu geben, erschüttern sie auch da, wo sie strenge sind, doch bei dem Schüler nicht den Glauben an die wohlmeinende Fürsorge, die sie ihm widmen. Indem sie sich willig herniederneigen zu dem Heranreifenden, ziehen sie diesen zu sich empor und, weil sie Vertrauen haben, ernten sie Vertrauen. Es gibt andere von hart zugreifender Art, die, wie man sagt, Disziplin halten. Allein sie versperren sich die Tür zu den Herzen, und namentlich in sich gekehrte, feine Schülernaturen leiden unter solchem Regimente. Andere wieder schädigen die Erfolge

ihrer fleißigen Arbeit durch stetes Nörgeln, durch launisches und ungleichmäßiges Wesen. Bei ihnen herrscht ständige Mißstimmung, und ein frohes Arbeiten ist da nicht. Und solche gibt es, denen es nicht gelingen will, auch nur die äußere Ordnung aufrechtzuerhalten in der jugendlichen Schar, die zu ihren Füßen sitzt.

Jede größere Lebensgemeinschaft bedarf fester Normen. Auch die Schule kann ohne solche nicht bestehen, sie muß gewisse Schranken bauen. Das tut sie in den Schulgesetzen oder in der Schulordnung.

Die Schulzucht konzentriert sich in der Hand des Direktors, aber nur da ist es mit dieser gut bestellt, wo das gesamte Lehrerkollegium mit rechtem Verständnis und voller Einmütigkeit zusammenarbeitet. Um eine gewisse Einheitlichkeit im kleineren Kreise, vor allem auch in der Beurteilung der Schüler herbeizuführen, wird jeder Schülerklasse ein Ordinarius oder Klassenlehrer gegeben. Ihm liegt es ob, für die äußere Ordnung zu sorgen und auch für die sittliche Haltung seiner Klasse, für den Geist, der in ihr herrscht, ist er zuerst verantwortlich. Über Fleiß, Fortschritte und Betragen jedes Schülers muß er stets genau unterrichtet sein, und nichts Auffälliges, was in der Klasse geschieht, sollte ihm entgehen.

Damit er aber ein zutreffendes Urteil über jede Schülerindividualität gewinne, muß er ihre körperliche und geistige Eigenart genau beobachten. Mancher Schüler wird ungerecht beurteilt, weil man ihn für gesund ansieht und von ihm verlangt, daß er wie ein Gesunder arbeite, während er vielleicht körperlich schwer leidet. So kann z. B. andauernde Unaufmerksamkeit die Folge behinderter Atmung durch die Nase sein. Auf jede Veränderung des körperlichen Befindens seiner Schüler muß der Ordinarius sorgsam achten. Je früher eine ansteckende Krankheit als solche erkannt wird, desto geringer ist die Gefahr für die Mitschüler. Daß er Simulanten nicht durchschlüpfen lasse, ist dringend zu wünschen. Das Studium der geistigen Veranlagung seiner Schüler mit den hier sich zeigenden Vorzügen und Mängeln bietet ihm manches schwierige, aber auch interessante psychologische Problem. Geistige Abnormität oder gar krankhafte seelische Zustände erfordern die größte Achtsamkeit. Der Ordinarius, der seine Schüler wirklich kennt und mit der Einsicht Takt und Menschenliebe verbindet, wird ein väterlicher Freund und Berater vieler sein und kann manchen Irrenden auf den rechten Weg zurückleiten.

Allein mit Milde und Nachsicht kommt kein Lehrer aus, er wird sich genötigt sehen, Strafen zu verhängen. Es gibt Fälle, in denen es heißt: biegen oder brechen.

Bei allen Strafen ist das oberste Gesetz: man sei möglichst sparsam und greife nie zu einer schwereren Strafe, wenn man noch mit einer leichteren auskommt. Oft genügt ein Blick, ein Wink, eine leichte Bewegung. Ein scharfes und sprechendes Auge ist für den Lehrer eine Gabe, für die er Gott nicht genug danken kann. Muß ein Tadel ausgesprochen werden, dann geschehe dies in kurzen, bestimmten und klaren Worten, ohne Übertreibung. Nie verletze der Lehrer die Umgangsformen der guten Gesellschaft, jedes Schimpfwort setzt

ihn herunter. Feine Ironie ist mitunter sehr angebracht; scharfe, beißende Satire bohrt meist zu tief; der Witz wird manchem zum Dämon.

Stärker wirkt der Tadel, wenn er in das Klassenbuch eingeschrieben wird. Wer die Wirkung dieser Strafe nicht allzusehr abschwächen will, macht spärlichen Gebrauch davon.

Die Strafarbeit rechtfertigt sich nur dann, wenn eine häusliche Aufgabe leichtfertig oder überhaupt nicht erledigt ist, und muß dann in Beziehung stehen zu dem, was der Schüler versäumt hat und nachholen soll. Alles rein mechanische Abschreiben ist verpönt.

Die Freiheitsstrafen scheidet man in Nachsitzen, Arrest und Karzer, doch sind eigentliche Gradunterschiede kaum vorhanden, höchstens daß, wenn der Strafe mehr Gewicht gegeben werden soll, die Türe hinter dem Schüler abgeschlossen wird und dieser zum Alleinbleiben verurteilt ist. Dies ist jedoch eine Ausnahme, meist ist ein Lehrer zur Überwachung da. Zu beschäftigen sind die Schüler während dieser Zeit mit Arbeiten, die mit dem Unterricht im Zusammenhange stehen. Über eine zweistündige, allerhöchstens über eine vierstündige Dauer wird schwerlich noch hinausgegangen.

Die körperliche Züchtigung hat in dem Erziehungswerk der höheren Schule keinen Raum. Hie und da an höheren Lehranstalten haben sich die Mitglieder des Lehrerkollegiums durch Konferenzbeschluß verpflichtet, körperliche Strafen überhaupt nicht mehr anzuwenden. Dies Beispiel sollte mehr Nachahmung finden. Reichen alle diese Strafmittel nicht aus, ist der Schüler unverbesserlich oder gar moralisch so heruntergekommen, daß sein ferneres Verbleiben auf der Schule eine Gefahr für seine Mitschüler bedeutet, dann ist es Pflicht der Schule, ihn auszuschließen. Die Entfernung kann in verschiedener Form herbeigeführt werden. Das Consilium abeundi braucht der Schüler nicht sogleich zu befolgen, doch muß er darauf gefaßt sein, weggeschickt zu werden, wenn er sich nicht gut hält. Oft schon hat diese Strafe sittliche Kräfte in dem jungen Menschen geweckt, die ihn wieder aufrichteten. Die mildere Form der Ausschließung ist die stille Entfernung, die schärfere ist die öffentliche Verweisung oder Relegation. In allen Fällen aber wird gründlich und gewissenhaft zu prüfen sein, ob dieser empfindliche Eingriff in den Lebensgang eines jungen Menschen unbedingt notwendig ist.

Unverhältnismäßig groß ist die Zahl der Schüler, die wegen Wirtshausbesuches oder gar wegen Teilnahme an Schülerverbindungen mit schweren Schulstrafen belegt werden müssen. Über die Bedingungen, unter denen der Besuch von Wirtshäusern oder Konditoreien den Schülern gestattet ist, bestehen keine allgemein gültigen Vorschriften, den einzelnen Schulen ist mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse ein gewisser Spielraum gegeben. Neuerdings haben hie und da die Abschiedsfeste für die Abiturienten, die doch von frischem, frohem Jugendgeiste getragen sein sollten, einen keineswegs erfreulichen Verlauf genommen. Über das Unwesen der Schülerverbindungen zu reden, die studentische Formen angenommen haben und häufig genug die körperliche und geistige Entwicklung der jungen Leute schwer schädigen, ist hier nicht der

Ort. Allein das bleibt Gegenstand unausgesetzter Erwägung der Schulmänner, ob nicht dadurch das Unheil eingedämmt werden könne, daß die Schule dem berechtigten Geselligkeitstriebe der erwachsenen Schüler entgegenkommt und selbst die Bildung von Schülervereinigungen zum Zweck körperlicher oder geistiger Betätigung anregt oder fördert.[1])

Dagegen freilich liegen sehr ernste Bedenken vor, daß Schüler sich mit solchen jungen Leuten zu Vereinigungen zusammenschließen, die außerhalb der Schule stehen, oder daß sie wohl gar politischen Vereinen beitreten und politische Versammlungen besuchen.

Wie demnach die Schule ihre Aufsichtspflicht nicht nur auf die Zeit beschränken darf, in der die Schüler sich in dem Anstaltsgebäude aufhalten, muß ihre Fürsorge den Schülern auch folgen, wenn diese über die Schwelle des Schulhauses hinausschreiten. Dies betrifft vor allem die Auswärtigen, deren Eltern nicht am Schulorte wohnen. Soll auf diesem Gebiete Ersprießliches geleistet werden, dann ist es unbedingt erforderlich, daß die Schule Fühlung nimmt mit der Familie. Wohl erfährt sie von dorther oft genug falsche und ungerechte Beurteilung, manchmal sogar schroffe Zurückweisung, allein sie darf doch nicht müde werden, immer wieder die Unterstützung des Elternhauses in Anspruch zu nehmen, damit das hohe und schöne Ziel erreicht werde, dem Eltern und Lehrer im letzten Grunde zustreben.

Benutzte Werke:

Schulze, Das preußische Staatsrecht. 2. Auflage. Leipzig 1888.
Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. Berlin 1879.
Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. I. Bd. II. Abt.
Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1902.
Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle a. S. 1902.
Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. II. Band. Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen im Deutschen Reich. Berlin 1904.
Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. 2. Auflage. Halle a. S. 1902.
Graf Hue de Grais, Handbuch der Verfassung und Verwaltung in Preußen und dem Deutschen Reiche. Berlin 1898.
Münch, Geist des Lehramts. Berlin 1903.
Matthias, Praktische Pädagogik. München 1903.

Demnächst erscheint:

Prof. Dr. H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig. B. G. Teubner.

---

[1]) Rausch, Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Halle a. S. Waisenhaus. 1904.

DER OBERLEHRERSTAND, SEINE GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG UND HEUTIGE LAGE.

Von KARL FRICKE.

I. DIE ENTWICKLUNG DES LEHRAMTS BIS ZUM BEGINN DES NEUNZEHNTEN JAHRHUNDERTS.

Das Lehramt an den höheren Schulen hat im Laufe der Zeit mannigfache Wandlungen erfahren, die in der geschichtlichen Vergangenheit unseres Unterrichtswesens begründet sind. Im Mittelalter waren Erziehung und Unterricht überall mit dem geistlichen Amte verbunden. Der Kirche gebührt das Verdienst, die Keime der untergegangenen antiken Kultur in den frischen Nährboden der jugendlichen Völker eingepflanzt zu haben, die für die Zukunft in der Geschichte eine Rolle spielen sollten; der geistliche Stand war als privilegierter Besitzer aller Wahrheit und aller Kenntnisse naturgemäß auch der Lehrstand und hat es verstanden, das Lehramt an den alten Kloster- und Domschulen zu hohem Ansehen zu bringen. Auch die Universitäten, ursprünglich freie Vereinigungen von Lehrenden und Lernenden, konnten sich dem Einflusse der Kirche ebensowenig entziehen wie die Rats- und Stadtschulen, die seit dem 13. Jahrhundert in den deutschen Städten mit den Kloster- und Domschulen in Wettbewerb traten. Letztere bildeten nach der Reformation in dem protestantischen Deutschland den Ausgangspunkt des weltlichen Schulwesens, aus ihnen haben sich die städtischen Lateinschulen entwickelt, die auf Luthers Ruf „An die Ratsherren aller Städte deutschen Lands“[1]) seit dem Jahre 1524, zuerst in Magdeburg, Eisleben und Nürnberg, errichtet wurden. Die ersten staatlichen Schulen gründete Herzog Moritz von Sachsen, indem er im Jahre 1543 in den verlassenen Klöstern zu Schulpforta, St. Afra in Meißen und Grimma die bekannten Fürstenschulen einrichtete und mit den eingezogenen Kirchengütern ausstattete. Auch die Bezeichnungen Gymnasium und Lyceum findet man schon im 16. Jahrhundert, doch verstand man darunter häufig, insbesondere unter dem Namen *Gymnasium illustre*, Akademien ohne Promotionsrechte, Mittelformen zwischen Universität und Schule.

---

[1]) Dr. Martin Luthers pädagog. Schriften. Wien und Leipzig 1884. S. 120f.

Auf die Vorbildung der Lehrer hatten diese Umwälzungen zunächst keinen Einfluß, die Lehrer blieben nach wie vor Theologen, in der Theologie sahen die Reformatoren und namentlich Luther die Krönung des ganzen Studiums. Bis in das 19. Jahrhundert hinein war daher das Lehramt häufig nur ein Übergangsstadium zu dem einträglicheren und weit angeseheneren Pfarramt. Nur wo das säkularisierte Kirchengut die Mittel dazu bot, wie z. B. an den sächsischen Fürstenschulen, konnten auch die Lehrer auf ein ausreichendes Einkommen rechnen. Die Stadtverwaltungen empfanden in der Regel die Unterhaltung der Schulen als eine ungewohnte und drückende Last, so daß die Lehrer oft nur auf freie Wohnung und das kärgliche Schulgeld angewiesen waren, und nur von wenigen reichen und großen Städten wird berichtet, daß sie die Lehrer gut besoldeten. Die Zeitgeschichte eines Trotzendorf, Johannes Sturm, Michael Neander, Hieronymus Wolf, der Männer, denen das protestantische Schulwesen der damaligen Zeit seine hohe Blüte verdankt, weiß von der Opferfreudigkeit des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft für die Schulen und ihre Lehrer nicht viel Rühmliches zu berichten. Wenn die Lehrer auch nicht überall, wie an den württembergischen Klosterschulen, zum Zölibat verpflichtet waren, so war ihnen doch vielfach die Gründung eines eigenen Hausstandes schon aus wirtschaftlichen Gründen unmöglich. In dem protestantischen Lübeck wurde ihnen geradezu geraten, nicht zu heiraten, falls sie nicht einen ordentlichen Nebenverdienst hätten. Das *„desudare in pulvere scholastico“* fand wenig Anerkennung und nicht die entsprechende Belohnung. Selbst Melanchthon beklagt sich in seiner Stellung als Universitätslehrer über das geringe Ansehen des Lehrerberufs und die Niedrigkeit des Schullebens, und Luther[1]) erhebt mit guten Gründen die bittersten Anklagen gegen Staat und Gesellschaft: „Nun man aber rechte Schulen und rechte Kirchen soll stiften, ja nicht stiften, sondern nur erhalten im Bau, da sind alle Beutel mit eisernen Ketten zugeschlossen.“ Der Mangel an tatkräftiger Unterstützung des Schulwesens begünstigte die Erfolge der Gegenreformation, die nicht zum wenigsten auf die eifrige Unterrichtstätigkeit der Jesuiten zurückzuführen sind; in der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts fanden sie das wirksamste Mittel, den Siegeslauf der Reformation zum Stehen zu bringen, und da ihre Schulen infolge der besseren finanziellen Unterstützung freien Unterricht gewährten, so gelang es ihnen leicht, in schon halb oder ganz evangelischen Ländern die Vorherrschaft der alten Kirche wieder zurückzuerobern.

Selbstverständlich brachte die Folgezeit mit ihren großen Kriegen und dem dadurch verursachten wirtschaftlichen Rückschritte in unserem Vaterlande keine Besserung der Lage. Bei der kärglichen Besoldung und der geringen sozialen Schätzung des Lehrerstandes und seiner Tätigkeit ist es nicht zu verwundern, wenn sich schließlich auch nur kümmerliche Existenzen diesem Berufe zuwandten. Daß die Zeit der großen pädagogischen Bewegungen im 17. und

---

[1]) Eine Predigt Martin Luthers, daß man Kinder zur Schule halten solle. Wittenberg 1530. A. a. O. S. 193—232. — Vgl. F. Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. Bd. I. S. 202.

18. Jahrhundert, wie sie z. B. in den schulreformatorischen Bestrebungen eines Comenius hervortreten, im großen und ganzen spurlos an dem öffentlichen Schulwesen vorüberging, das lag doch ohne Zweifel vor allem an dem Fehlen der zur Durchführung von Reformen tauglichen Lehrkräfte. Der Grund ist aber leicht zu begreifen: „Daß sich heute kein generoses und tugendreiches *ingenium* zum Schulwesen will gebrauchen lassen," so schreibt der Hamburger Prediger Balthasar Schupp[1]), „rühret daher, daß man den Schulbedienten Zeisigenfutter gibt, aber Eselsarbeit auferlegt." Ebenso führt die braunschweigische Schulordnung von 1651 in einsichtiger Weise die Mängel der Schule darauf zurück, daß man sehr wenig rechtschaffen qualifizierte Lehrer habe und daß diese nicht bei der Schule bleiben wollten; der Grund aber liege darin: erstens, „daß die *praeceptores* so viel zu ihrem Sold sich nicht zu erfreuen gehabt, daß sie notdürftiges Essen und Trinken, zu geschweigen Kleider und andere unentbehrliche Notdurft nehmen könnten," und zweitens, „daß sie keine Ehre, sondern hingegen lauter Verachtung und Beschimpfung in bürgerlichen Konversationen und Zusammenkünften zu erwarten gehabt."[2]) Weder die Höfe, noch die ohnehin nicht sehr wohlhabenden Städte ließen der Schule und ihren Lehrern die für eine gedeihliche Entwicklung nötige Unterstützung zuteil werden; es herrschte überall ein spießbürgerlicher Quietismus, der die richtige Einsicht in die Bedeutung des Schulwesens gar nicht aufkommen ließ. Welche Rückwirkung diese Zustände auf die Verfassung der Schulen im 18. Jahrhundert ausübte, darüber belehrt uns ein Urteil von A. H. Francke[3]): „Die meisten Schulen sind so übel bestellet, daß von denselben Leute kommen, die wohl zwanzig Jahr alt sind und darüber und dennoch bedürfen, daß man ihnen in den *fundamentis* der lateinischen, geschweige der griechischen und ebräischen Sprache besondere Informationen verschaffe, wo man anders will, daß sie die *collegia* mit Nutzen frequentieren sollen." Noch schroffer lautet das Urteil seines Schülers, des Propstes Reinbeck[4]): „Die meisten Schulen sind so eingerichtet, daß die allerwenigsten Menschen sich derselben mit Nutzen bedienen können." Über den inneren Betrieb schreibt Herder[5]): „Es ist für mich unbegreiflich, wie unser Jahrhundert so tief in die Schatten, in die dunklen Werkstätten des Kunstmäßigen sich verlieren kann, ohne auch nicht einmal das weite helle Licht der uneingekerkerten Natur erkennen zu wollen. Aus den größten Heldentaten des menschlichen Geistes, die er nur im Zusammenstoß der lebendigen Welt tun und äußern konnte, sind Schulübungen im Staube unserer Lehrkerker, aus den Meisterstücken menschlicher Dichtkunst und Beredsamkeit Kindereien geworden, an welchen greise Kinder und junge Kinder Phrases lernen und Regeln

---

1) Th. Bischoff, J. B. Schupp. Beilage zum Jahresbericht des Nürnberger Realgymnasiums. 1889. — Vgl. F. Paulsen, a. a. O. Bd. I. S. 473.

2) R. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. Gütersloh 1860—64. Bd. II. S. 407. — Vgl. F. Paulsen, ebend.

3) Angeführt bei F. Paulsen, a. a. O. S. 594.

4) Ebend.

5) Ebend. S. 598 f.

klauben. Wir haschen ihre Formalitäten und haben ihren Geist verloren; wir lernen ihre Sprache und fühlen nicht die lebendige Welt ihrer Gedanken." — Es darf uns daher nicht wundern, wenn das öffentliche Schulwesen immer mehr das Vertrauen der gebildeten Kreise einbüßte, und in dem Zeitalter Rousseaus die Privaterziehung durch Hofmeister zur Blüte kam.

Die Wendung zum Besseren wurde allmählich angebahnt in dem aufstrebenden preußischen Staate unter Friedrich dem Großen. Waren die Interessen des großen Königs auch in erster Linie der äußeren Wohlfahrt seines Landes und Volkes zugewandt, so verkannte er doch keineswegs die hohe Bedeutung des öffentlichen Bildungswesens. Etwa zu derselben Zeit, in der in den katholischen Nachbarländern, in Österreich und Bayern, nach Aufhebung des Jesuitenordens sich die staatliche Regelung des gesamten Studienwesens im Sinne der Aufklärung vollzog, sehen wir auch in Preußen den Beginn einer Schulreform, die hauptsächlich auf das Verdienst des Staatsministers Freiherrn v. Zedlitz zurückzuführen ist. Konnte er auch nur wenig für die Besserung der finanziellen Lage des Lehrerstandes aufwenden, so faßte er doch die Hebung der pädagogischen Ausbildung ins Auge, so durch Gründung des pädagogischen Seminars zu Halle, zu dessen Leitung der Philologe F. A. Wolf berufen wurde, und des Gymnasialseminars zu Berlin unter Gedickes Leitung. Das Schulwesen verdankt ihm ferner die Schaffung einer obersten Behörde, des im Jahre 1787 eingerichteten Oberschulkollegiums. Eine der ersten Maßnahmen desselben war die im Jahre 1788 erlassene Instruktion über die Reifeprüfung der zur Universität abgehenden Schüler, eine Maßregel, die eine Ausscheidung der zu dieser Prüfung berechtigten Gymnasien aus der großen Zahl der übrigen Lateinschulen veranlaßte.

Der innere Ausbau des Gymnasialwesens vollzog sich erst unter dem Einflusse des zur Zeit unserer großen Dichter aufsteigenden Ideals des neuen Humanismus, das in dem klassischen Altertum die Verkörperung der vollkommenen Menschlichkeit erblickte. Es ist das Verdienst von Friedrich August Wolf, der das von ihm geleitete pädagogische Seminar in Halle ausdrücklich für die Studierenden der „Altertumswissenschaft" bestimmte, daß sich die Vorbildung für das Lehramt endlich von dem Studium der Theologie vollständig loslöste, und die Erkenntnis zum Durchbruch kam, daß Erziehung und Unterricht eine Kunst ist, die besonders gelernt sein will und nicht ohne weiteres von den Theologen im Nebenberufe geübt werden kann.

Wenn es auch schon vorher in vereinzelten Fällen vorgekommen war, daß junge Leute sich von vornherein auf der Universität für den Lehrerberuf vorbereiteten, so fand diese Abweichung von der hergebrachten Regel im allgemeinen doch nur wenig Verständnis. „Seit einiger Zeit", so berichtet Michaelis[1]) im Jahre 1768, „haben einige, die den selten rauhen Vorsatz mitbringen, dereinst

---

[1]) D. F. Michaelis, Räsonnement über die protestantischen Universitäten in Deutschland. Frankfurt und Leipzig 1768—76. Bd. I. S. 146. — F. Paulsen, a. a. O. Bd. II. S. 158.

Schulleute zu werden, sich bloß auf Schulstudien gelegt, ohne sich mit der Theologie zu beschäftigen." Solche Worte klingen uns jetzt schon absonderlich, indessen erscheint es geboten, gerade bei der Beurteilung der heutigen Zustände sich zu vergegenwärtigen, daß die selbständige Stellung des Lehrerberufes noch eine verhältnismäßig junge Schöpfung ist.

Erst mit der Jahrhundertwende fand dieses Ideal seine Verwirklichung im staatlichen Organismus und zwar bei der Neuordnung der Unterrichtsverwaltung unter dem Freiherrn von Stein; sie fällt in die große Zeit der Wiedergeburt und Erhebung des preußischen Staates. An Stelle des Oberschulkollegiums trat die dem Ministerium des Innern unterstellte Sektion für Kultus und Unterricht, zu deren Direktor Wilhelm v. Humboldt berufen wurde. Als begeisterter Verehrer des Hellenentums leitete er die Reorganisation der höheren Schulen in die Bahnen des neuhumanistischen Bildungsideales; seine Entwürfe, wie die Ordnung der Entlassungsprüfungen und die Lehrpläne für die höheren Schulen, sind zum großen Teil erst durch seinen Mitarbeiter und Nachfolger Süvern vollendet und durchgeführt. Von besonderem Interesse für die Entwicklung des Lehramts ist aber das Edikt vom 12. Juli 1810, in dem das *examen pro facultate docendi* zur Grundlage und Voraussetzung der Lehrbefähigung an allen höheren Schulen gemacht wurde; sollte dadurch auch zunächst der Willkür der Patronate in der Besetzung der Schulstellen ein Ende gemacht werden, so bewirkte es doch in der Folgezeit die völlige Loslösung des Lehramts vom geistlichen Stande und seine Erhebung zum selbständigen Lebensberufe. Somit ist das Jahr 1810 zunächst für Preußen und im weiteren Sinne auch für das übrige Deutschland das Geburtsjahr des heutigen Oberlehrerstandes.

II. DIE INNERE ENTWICKLUNG DES LEHRAMTS AN DEN HÖHEREN SCHULEN.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erlangte die philosophische Fakultät, die bis dahin nur als die allgemein-wissenschaftliche Vorschule für die drei anderen Fakultäten gegolten hatte, mit dem steigenden Ansehen, das ihr die großen Philosophen der damaligen Zeit, das Aufblühen der Altertums- und der Naturwissenschaft verliehen, ihre selbständige, den oberen Fakultäten nebengeordnete Stellung. Die Vorbereitung auf alle gelehrten Studien wird allmählich immer mehr zur Aufgabe des Gymnasialunterrichts, die philosophische Fakultät übernimmt dafür neben der Pflege der wissenschaftlichen Forschung und der Ausbildung von Gelehrten auch die Vorbildung der Kandidaten für das Lehramt an den höheren Schulen. An der Hand der Prüfungsordnungen können wir verfolgen, wie sich die Lösung dieser Aufgabe in den größeren deutschen Staaten entwickelt hat.

Das Edikt von 1810, das in Preußen zum erstenmal die Prüfung der Lehramtskandidaten regelt, steht auf dem Boden des neuhumanistischen Bildungsideals, das sich keineswegs auf den Betrieb der alten Sprachen beschränkte, sondern in den Süvernschen Lehrplänen eine „harmonische Aus-

bildung des Geistes" durch Literatur und Sprachen, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaft anzubahnen versuchte. Dementsprechend verlangte die Prüfungsordnung eine fachwissenschaftliche Vorbildung in der philologischen, der historischen und der mathematischen Richtung. Daneben aber bleibt die mit einer Probelektion verbundene Prüfung *pro loco*, bei der Bewerbung um eine Anstellung, bestehen; sie gilt als Ausweis für die praktische Befähigung des Bewerbers.

Die gleichmäßige Durchbildung der Kandidaten in allen Unterrichtsfächern mußte notwendig die wissenschaftliche Vertiefung im einzelnen beeinträchtigen, und dem suchte das von Joh. Schulze ausgearbeitete Reglement vom 30. April 1831 zu begegnen. Es unterscheidet drei Hauptfächer: 1. Alte Sprachen und Deutsch, 2. Mathematik und Naturwissenschaft und 3. Geschichte und Geographie. Ein Hauptfach genügt bei der Prüfung, in den anderen gilt es nur, „der völligen Unwissenheit in einem der drei wesentlichen Stücke des Schulunterrichts vorzubeugen." Die *Facultas docendi* wird in drei Abstufungen, für untere, mittlere und obere Klassen, erteilt. Wer promoviert ist, wird von der schriftlichen Prüfung befreit.

Die folgenden Prüfungsordnungen kommen dem Bedürfnis einer weiteren Spezialisierung der Fächer, die sich nicht nur mit dem Fortschreiten der Wissenschaft, sondern auch durch das Hervortreten der Realschulen notwendig macht, immer weiter entgegen. Das Reglement von 1866 unterscheidet vier Gruppen von Prüfungsgegenständen: 1. Das philologisch-historische, 2. das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach, 3. Religion und Hebräisch und 4. die neueren Sprachen. Der spezialistischen Einseitigkeit sucht es durch die Anforderungen an die allgemeine Bildung in Religion, Philosophie und Pädagogik, Geschichte, Geographie und Sprachen entgegenzuwirken.

Die Prüfungsordnung vom Jahre 1887 geht in der Spezialisierung noch weiter, namentlich in der Trennung der naturwissenschaftlichen Fächer: Die Lehrbefähigung für Physik wird mit der für Mathematik, Chemie mit Mineralogie, und Zoologie mit Botanik zusammengegliedert. Die allgemeine Prüfung in den philologisch-historischen Fächern wird abgeschafft, um dem Vorurteil vorzubeugen, „als ob das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet nur den Wert eines Fachstudiums habe und nicht ein unerläßliches und gleichwertiges Element in der allgemeinen Bildung sei"; nur in Religion, Philosophie und Pädagogik bleibt sie bestehen. Der unterste Grad bei der Abstufung der Zeugnisse kommt in Wegfall.

Aus dieser Vorgeschichte ist die gegenwärtig in Preußen geltende Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen vom 12. Septbr. 1898 hervorgegangen. Für die Zulassung zur Prüfung berechtigt das Reifezeugnis an einem deutschen Gymnasium oder Realgymnasium sowie an einer preußischen oder als völlig gleichstehend anerkannten außerpreußischen deutschen Oberrealschule. Der Kandidat muß sodann mindestens sechs Halbjahre an einer deutschen Universität seinem Berufsstudium obgelegen haben, wobei für das Studium der Mathematik, der Physik und Chemie auch das Studium an einer deutschen

Technischen Hochschule bis zu drei Halbjahren, und für Neuphilologen auch das Studium auf einer ausländischen Hochschule bis zu zwei Halbjahren angerechnet werden kann.

Auch hier wird eine allgemeine Prüfung von der Fachprüfung unterschieden. Erstere erstreckt sich auf Religion, Philosophie, Pädagogik und deutsche Literatur; letztere führt fünfzehn Prüfungsgegenstände auf, wobei die dem Kandidaten zustehende Wahl dadurch beschränkt ist, daß sich unter seinen Fächern eine der folgenden Verbindungen finden muß:

Lateinisch und Griechisch,
Französisch und Englisch,
Geschichte und Erdkunde,
Religion und Hebräisch,
Reine Mathematik und Physik,
Chemie nebst Mineralogie und Physik
oder statt der letzteren
Botanik und Zoologie.

Deutsch kann an Stelle jedes in den drei ersten Verbindungen genannten Prüfungsgegenstandes sowie auch statt Hebräisch in der vierten Verbindung, angewandte Mathematik nur im Anschlusse an reine Mathematik gewählt werden.

In der Abstufung der Lehrbefähigung gilt die erste Stufe für alle Klassen bis Oberprima einschließlich, die zweite für die unteren und mittleren Klassen bis einschließlich Untersekunda. Außer der mündlichen Prüfung werden zwei schriftliche Hausarbeiten verlangt, jedoch kann eine von dem Kandidaten vorgelegte Druckschrift, insbesondere die Doktordissertation, als Ersatz für eine der beiden schriftlichen Arbeiten angenommen werden. Bemerkenswert ist noch die Forderung praktischer Fertigkeiten, der Handhabung physikalischer Instrumente, der Übung im chemischen Arbeiten, in der Benutzung erdkundlicher Anschauungsmittel, Entwerfen von Kartenskizzen, im geometrischen Zeichnen, in der bildlichen Darstellung von Tier- und Pflanzenformen, für den Nachweis der Lehrbefähigung in dem entsprechenden Fache.

Die Differenzierung der Unterrichtsfächer, die hier immer weitere Fortschritte macht, ist eine Erscheinung, die zwar bei dem Stande der Wissenschaft unvermeidlich, aber in ihren Folgen nicht ganz unbedenklich ist. F. Paulsen erwähnt in seinem Buche über die deutschen Universitäten (S. 219) einen Ausspruch Kants, wie er von „Zyklopen der Wissenschaft“ redet, die ein unermeßliches Gewicht von Gelehrsamkeit trügen, aber nur ein Auge hätten, nämlich das ihrer Spezialwissenschaft, das philosophische Auge fehlt ihnen; er scheint sie besonders häufig unter den Philologen gefunden zu haben. Wenn sich die Darstellung nach dem Zusammenhange auch zunächst auf Universitätsprofessoren bezieht, so fehlt es doch auch unter den Lehrern an höheren Schulen nicht an solchen, die über dem beständigen Sehen auf das Einzelne und Kleine den weiten Blick auf das Ganze und Große eingebüßt haben.

Mit Recht sucht die Prüfungsordnung dieser Gefahr dadurch zu begegnen, daß sie in der allgemeinen Prüfung die Philosophie betont; es bliebe nur zu wünschen, daß die Kandidaten mehr wie bisher diesem Gegenstande ihr Interesse nicht nur äußerlich zuwendeten. Wenn ferner in anerkennenswerter Weise der Einseitigkeit in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung durch die Forderung von Kenntnissen in der deutschen Literatur entgegen-

gewirkt werden soll, so wäre für die sprachlich-historische Seite sicher eine allgemeine naturwissenschaftliche Prüfung ebenso erwünscht. Ich denke hier namentlich an schulhygienische Belehrungen, wie sie schon wiederholt, zuletzt auf der 76. Naturforscherversammlung zu Breslau (22. September 1904), als allgemeinverbindlich gewünscht wurden. Die Wichtigkeit des Gegenstandes wird niemand bestreiten, ob aber die von medizinischer Seite befürwortete Einführung von Schulärzten eine nach allen Richtungen hin befriedigende Lösung der berührten Fragen brächte, dürfte nach manchen Erfahrungen zweifelhaft sein. Richtiger wäre es auf alle Fälle, wenn schulhygienische Fragen schon in dem ganzen Lehrerkollegium auf sachliches und allgemeines Verständnis rechnen könnten. Zunächst dürfte es eine Aufgabe der Fortbildungskurse sein, sich dieses Gegenstandes anzunehmen, wie es z. B. bei den in Jena abgehaltenen Kursen üblich ist.

In Sachsen, wo sich der althumanistische Schulbetrieb der Reformationszeit namentlich unter dem Einflusse von Gottfried Hermann bis tief in das 19. Jahrhundert hinein erhalten hat, erfolgte die Einführung einer Lehrerprüfung durch das Regulativ vom 1. August 1843 (revidiert am 12. Dezember 1848), das im wesentlichen nach dem bayerischen Muster entworfen war. Dagegen schließt sich die gegenwärtig geltende Ordnung der Prüfung für das höhere Lehramt vom Jahre 1899 im Interesse der Einheit eng an die preußischen Bestimmungen an. Indessen gilt hier das Reifezeugnis eines Realgymnasiums nur für die Zulassung zu den Prüfungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und in den neueren Sprachen, das Reifezeugnis einer Oberrealschule kann vom Ministerium als ausreichend bei der Erwerbung der Lehrbefähigung in Mathematik und Naturwissenschaft anerkannt werden.

Während die meisten deutschen Bundesstaaten, Preußen, Sachsen, Mecklenburg-Schwerin, Braunschweig, Elsaß-Lothringen, Sachsen-Weimar, die sächsischen Herzogtümer und die Hansestädte, eine Vereinbarung über Angleichung und gegenseitige Anerkennung der Prüfungszeugnisse getroffen haben, finden sich in den beiden süddeutschen Königreichen noch erhebliche durch die geschichtliche Entwicklung bedingte Abweichungen.

Nachdem Bayern bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts seine Schulen der Herrschaft der Jesuiten überlassen hatte, erfolgte eine Reaktion zunächst im Sinne der Aufklärung, die aber bald von der humanistischen Bewegung abgelöst wurde. Sie fand unter der Regierung des hellenenfreundlichen Königs Ludwig I. namentlich in dem jugendlichen F. Thiersch, einem Schüler Gottfried Hermanns, einen tatkräftigen Vertreter, freilich weniger in dem Geiste des von Göttingen ausgehenden Neuhumanismus, als vielmehr in dem strengeren Sinne der althumanistischen Imitation. Mehr wie in Preußen bilden hier die alten Sprachen den wirklichen Mittelpunkt des Unterrichts, und damit steht im Zusammenhang, daß in Bayern wie auch in Württemberg, das am zähesten an den Traditionen der Reformationszeit festgehalten hat, unter den Lehrern zwischen „Humanisten“ und „Realisten“ auch heute noch scharf unterschieden wird, und für beide Richtungen besondere Prüfungskommissionen

bestehen. Allerdings hat sich im Laufe der Zeit, nachdem auch hier die Realanstalten immer mehr den Charakter von allgemeinen Bildungsanstalten angenommen haben, der Gegensatz etwas ausgeglichen, immerhin gelten alle diejenigen, bei denen nicht die alten Sprachen den Mittelpunkt der Lehrbefähigung ausmachen, an den Gelehrtenschulen lediglich als Fachlehrer, die nicht zur Führung von Klassen wie zur Leitung von Anstalten berufen sind.

Die in Bayern geltende Prüfungsordnung stammt aus dem Jahre 1895, die Prüfungsordnung in Württemberg ist von 1898. Für die Zulassung zur Prüfung in den humanistischen Fächern berechtigt in beiden Staaten nur das Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums, für das Studium der realistischen Fächer auch das Bestehen der Reifeprüfung an einem deutschen Realgymnasium bezw. an einer württembergischen zehnklassigen Realanstalt.

Die mindestens vierjährige Studienzeit wird von den Humanisten ausschließlich auf der Universität zurückgelegt, den Neuphilologen wird auch hier die Studienzeit in den Ländern ihrer Sprachgebiete bis zu zwei Halbjahren in Anrechnung gebracht. Den Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ist in beiden Staaten wie auch in Sachsen in ausgedehnterer Weise wie in Preußen der Besuch einer Technischen Hochschule an Stelle der Universität gestattet.

Beiden Prüfungsordnungen ist es gemeinsam, daß die Prüfung für Humanisten wie für Realisten in zwei Abschnitte zerfällt, die in Bayern durch ein oder zwei Jahre weiteren Studiums, in Württemberg durch das Probejahr voneinander getrennt sind.

Seit einer Reihe von Jahren haben die Unterrichtsbehörden auch der Fortbildung der schon im Amte stehenden Lehrer in immer weiterem Umfange ihre Aufmerksamkeit geschenkt und in anerkennenswerter Weise mit erheblichen staatlichen Mitteln unterstützt. Den Anfang machten die im Jahre 1889 in Jena veranstalteten naturwissenschaftlichen und pädagogischen Fortbildungskurse. Es folgten im Jahre 1890 die archäologischen Kurse in Berlin, Bonn und Trier für die Altphilologen; auch in Sachsen und Hessen wurden ähnliche Kurse veranstaltet. Demselben Zwecke dienen die archäologischen Kurse in Rom und Athen und die Stipendien für Studienreisen nach den Stätten des klassischen Altertums. Mit besonderer Sorgfalt hat sich die staatliche Fürsorge der Fortbildung der Neuphilologen angenommen. Außer den Ferienkursen zu Berlin, Göttingen, Greifswald, Marburg, Frankfurt a. M., Köln und Bonn sind es hier namentlich die von mehreren Bundesstaaten gewährten Stipendien für Reisen ins Ausland, die Gelegenheit bieten sollen, in unmittelbarem Verkehr mit Ausländern sich eine gute Aussprache und möglichst weitgehende Beherrschung des fremden Idioms anzueignen. Auch für die Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, in denen ja bei dem rastlosen Fortschreiten von Wissenschaft und Technik das Bedürfnis einer Ergänzung der Universitätsstudien sich besonders lebhaft bemerkbar macht, werden in Berlin, Göttingen und Frankfurt a. M. periodisch wiederkehrende Ferienkurse veranstaltet.

In ähnlicher Weise stellen sich auch die freien Vereinigungen und Versammlungen die Aufgabe der wissenschaftlichen Fortbildung. Die älteste Veranstaltung dieser Art ist die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, die im Jahre 1838 zuerst in Nürnberg abgehalten wurde, später haben sich auch die Neuphilologen, die Historiker und die Vertreter des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts zu besonderen Vereinen zusammengeschlossen. Zahlreiche allgemeinpädagogische und -wissenschaftliche Fachzeitschriften legen außerdem von der methodisch-didaktischen Arbeit in allen Unterrichtsfächern ein beredtes Zeugnis ab. Eine kritische Übersicht bieten die von K. Rethwisch herausgegebenen Jahresberichte über das höhere Schulwesen (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung).

Neben der wissenschaftlichen Ausbildung und Fortbildung ist aber auch die Vorbereitung der Lehramtskandidaten auf die eigentlich erzieherische Seite ihres künftigen Berufes in den letzten Dezennien immer mehr in den Vordergrund getreten. Schon früh hat sich das Bedürfnis geltend gemacht, die Kandidaten vor ihrer endgültigen Anstellung auf ihre praktische Befähigung zu erproben, und zu diesem Zwecke wurde in Preußen im Jahre 1826 die Ableistung eines Probejahres zur unerläßlichen Bedingung der endgültigen Anstellung gemacht. Wir haben auch bereits der schon im 18. Jahrhundert gegründeten pädagogischen Seminare zu Berlin und Halle gedacht. Pädagogische Universitätsseminare, die zugleich mit den Gymnasien in Beziehung standen, waren auf Herbarts Nachwirkung in Göttingen und später in Gießen entstanden, ebenso wurden durch die Herbartianer Ziller und Stoy die Universitätsseminare in Leipzig und Jena gegründet und nach diesen Vorbildern die Seminare zu Breslau, Königsberg, Danzig, Magdeburg, Posen, Cassel, Münster und Coblenz. Namentlich hat sich seit der Neubegründung des Deutschen Reiches eine lebhafte Bewegung für methodische Verarbeitung des Unterrichtsstoffes und seine der sich entwickelnden Fassungskraft der Schüler angepaßte Darbietung kundgegeben. Sie trat besonders in den achtziger Jahren im Anschluß an die von O. Frick und G. Richter begründeten „Lehrproben und Lehrgänge" (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses) hervor und hat das Gute gebracht, daß neben der einseitigen Schätzung des Gelehrtentumes auch die eigentliche pädagogische Tätigkeit zur verdienten Anerkennung gelangte und auch von seiten der Unterrichtsbehörden gewürdigt wurde. Das praktische Ergebnis war die Verfügung des Kultusministers v. Goßler vom 15. März 1890, daß dem schon von Joh. Schulze vorgeschriebenen Probejahre ein Seminarjahr vorangehen soll, in dem der Kandidat unter sachverständiger Leitung in die Methodik und Didaktik eines Unterrichtsfaches eingeführt wird. Dies geschieht entweder an einem der vorhandenen Seminare oder an einer den Zwecken des Seminarjahres entsprechend eingerichteten höheren Lehranstalt, wo der Kandidat zugleich durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts wie auch durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen für seine künftige Lehrtätigkeit vorbereitet wird. Das darauffolgende Probejahr dient dann vorzugsweise der praktischen Erprobung und Bewährung der

im Seminarjahre erworbenen didaktischen Fähigkeiten und wird in der Regel an einer höheren Lehranstalt abgelegt, die nicht bereits durch die Aufgaben der Seminarausbildung in Anspruch genommen ist.

In Sachsen ist die Vorbereitungszeit auf das Probejahr beschränkt geblieben, jedoch ist durch die ordentliche Professur für Pädagogik an der Universität Leipzig und durch das damit verbundene Seminar auch für die praktische Ausbildung Sorge getragen.

In Württemberg wird das Probejahr zwischen der ersten und zweiten Dienstprüfung abgeleistet, und in Bayern hat man seit 1897 an mehreren Gymnasien und seit 1903 auch an einigen Realanstalten einjährige pädagogische Kurse eingerichtet, in denen die Kandidaten ähnlich wie an den preußischen Gymnasialseminaren für die Praxis ihres Berufes vorbereitet werden.

III. DIE SOZIALE LAGE DES OBERLEHRERSTANDES.

Die zu Anfang des 19. Jahrhunderts erfolgte Gründung eines für den Unterricht an den höheren Schulen bestimmten Lehrerstandes stand unter günstigen Auspizien. Den Vertretern des höheren Lehramts kam nicht nur das hohe Ansehen der wissenschaftlichen Bildung überhaupt, sondern auch die Begeisterung für das aufsteigende Bildungsideal des neuen Humanismus im besonderen zugute. „Ein Mann wie F. A. Wolf fühlte sich hoch erhoben über Theologie und geistliches Amt.“[1]) Mit dem zunehmenden Berechtigungswesen gewann ferner die höhere Schule eine gesteigerte soziale Bedeutung, die sich naturgemäß auch auf das Ansehen ihrer Lehrer übertrug. Seit Einführung des Abiturientenexamens ging die Zulassung zu allen Fakultätsstudien immer mehr auf die Gymnasien über; zwar blieb auch nach dem Erlaß der Prüfungsordnung von 1812 noch die Möglichkeit, ohne das Reifezeugnis durch eine Prüfung auf der Universität Zugang zu dieser zu erlangen, aber unter dem Freiherrn v. Altenstein, dem ersten Inhaber des vom Ministerium des Innern abgezweigten Kultusministeriums, wurde durch die von Joh. Schulze ausgearbeitete Prüfungsordnung vom 4. Juni 1834 das Bestehen der Reifeprüfung zur unerläßlichen Bedingung für die Immatrikulation auf der Universität und für die Zulassung zu den Staatsprüfungen für alle Berufsarten gemacht, denen ein mindestens dreijähriges Studium vorangeht. Damit kommt die private Ausbildung durch Informatoren, wie sie im 18. Jahrhundert in den vornehmeren Kreisen üblich war, immer mehr in Wegfall. Die Berechtigung für alle höheren Studien wie auch für den einjährigen Dienst zwingt alle höheren Stände und Berufsarten, ihre Söhne der öffentlichen Schule als Zöglinge anzuvertrauen, wie sie auch Veranlassung wird, daß in den übrigen deutschen Staaten die Schulen in ihren wesentlichen Einrichtungen den preußischen immer weiter angeglichen werden.

---

[1]) F. Paulsen, a. a. O. Bd. II. S. 157.

Es kommt noch hinzu, daß sich von jetzt an den Gymnasiallehrern nicht nur eine gesicherte Lebensstellung, sondern auch die Aussicht bietet, in höhere Stellungen aufzurücken. Sie können als Direktoren mit der Leitung einer Schule beauftragt und als Räte in ein Provinzialschulkollegium wie auch in das Unterrichtsministerium berufen werden. Die veränderte soziale Lage spiegelt sich in den Worten eines Zeitgenossen vom Jahre 1838: „Die wissenschaftliche Auszeichnung, die vorzügliche Befähigung im Beruf, der anständige Gehalt und die durch innere Würdigkeit bedingte Aussicht, verbunden mit der rücksichtsvollen Behandlung der Schulmänner, haben diesen Stand mit einer Achtung und Anerkennung in der bürgerlichen Gesellschaft umgeben, die ihm sonst nicht zuteil wurde und die sehr vorteilhaft auf ihn selbst zurückfließt.“[1]) Über den Einfluß der veränderten Verhältnisse auf den Unterricht an den Gymnasien äußert sich Herbart etwa um dieselbe Zeit: „Der heutige Unterricht, besonders auf den Gymnasien, hat eine Fülle und einen Glanz, den unsere Jugendzeit nicht kannte; und es könnte uns wohl eine Lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den Gymnasialkursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen Köpfen darbietet. Ohne Zweifel empfinden auch die heutigen Lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich Lust und Liebe zum Werke weit länger halten als ehemals. Die Lehrer bleiben länger brauchbar; und Reife des Alters, der Erfahrung, des Urteils verbindet sich besser mit der geschonten Fähigkeit, davon die praktische Anwendung zu machen. Gewiß ein großer Vorteil gegen die frühere Zeit, die natürlich den schlechter gestellten und weit minder geachteten Lehrer auch viel früher abnutzte, während sie ihn dennoch fortdauernd nutzen wollte, wenn er zu nichts anderem zu gebrauchen war.“[2]) Diese Ausführungen Herbarts, die das Widersinnige in der bureaukratischen Ausnutzung der Lehrkräfte zum Ausdruck bringen, haben auch für die folgende Entwicklung ihre Bedeutung nicht verloren.

Große Ideen finden bei Beginn einer Bewegung eine Stütze in sich selbst, in der Begeisterung der Führer für ihr hohes Ziel; für ihre Befestigung, für ihren dauernden Erfolg ist eine tatkräftige finanzielle Unterstützung nicht zu entbehren. Das lehrt vor allem der schmähliche Niedergang des öffentlichen Bildungswesens in der Zeit von der Reformation bis zum 18. Jahrhundert.

Auch für den neugegründeten Stand, der in so hohem Maße vermocht hatte, das Ansehen der Gelehrtenschule zu heben, ist die Forderung einer ihm gebührenden materiellen Anerkennung bald nach seiner Gründung laut geworden. Schon in dem von 1826—1829 erschienen Werke „Über gelehrte Studien“ schrieb F. Thiersch: „*Honos et praemium* heißt das Geheimnis, durch das allein die wissenschaftlichen Dinge gedeihen: Ehre dadurch, daß die Stellung

[1]) Fr. Thiersch, Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts. Stuttgart 1838. Bd. I. S. 460. — Vgl. F. Paulsen, a. a. O. Bd. II. S. 387.

[2]) Joh. Fr. Herbarts pädagogische Schriften, hrsg. v. O. Willmann. Leipzig 1880. II. Bd. S. 295 f. Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Um 1831.

der Lehrer zu einer der geachtetsten im Staate erhoben wurde; Belohnung dadurch, daß sie über die Sorge für sich und ihre Familie hinausgestellt werden."

Die Berechtigung dieser Forderung findet auch bald in Kundgebungen maßgebender Persönlichkeiten ihre Anerkennung, vor allem zeigt sich das Bestreben, den neugegründeten Stand in die Hierarchie des staatlichen Beamtentumes einzureihen. Man fand für ihn die angemessene Stellung im Vergleich mit dem Juristenstande, insbesondere mit dem Stande der richterlichen Beamten. Zum erstenmal begegnen wir in einem Schreiben des preußischen Unterrichtsministers Eichhorn vom 22. Januar 1845 der Aufstellung des Grundsatzes, daß die Lehrer der höheren Schulen in ihren Besoldungsverhältnissen den Richtern gleichzustellen seien. Nicht von dem Oberlehrerstande, der um die Mitte des vorigen Jahrhunderts noch lange nicht an eine Interessenvertretung dachte, sondern von der maßgebenden Stelle des Königlich Preußischen Ministeriums ist der Gedanke der Gleichstellung von Oberlehrern und Richtern in Rang und Gehalt ausgegangen und zu wiederholten Malen grundsätzlich bestätigt.[1])

Mancherlei Bedenken, namentlich auch die Enge der Finanzbefähigung, haben freilich später die praktische Durchführung dieses Grundsatzes hinausgeschoben und zum Nachteile der Lehrerwelt beeinflußt. Indessen muß man anerkennen, daß seit dieser Zeit manches für die Verbesserung der äußeren Lage des Lehrerstandes geschehen ist. Insbesondere sorgte Preußen für eine gleichartige Besoldung zuerst durch den Normaletat von 1863, der sich indessen nur auf die Gymnasien bezog, während der folgende von 1872 sich auch auf die Realschulen I. Ordnung erstreckte. Durch letzteren wurde auch vorübergehend die Gleichstellung von Lehrer- und Richtergehalten erreicht, jedoch hat sich das Verhältnis ziemlich bald wieder zuungunsten der Lehrer verschoben. Die wiederholte Zurücksetzung des Lehrerstandes mußte schließlich zu einer Reaktion führen, zumal sich auch innerlich eine Wandlung in ihm vollzogen hatte, die das Erwachen des Standesbewußtseins begünstigte. Sehen wir in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in dem Lehrer der höheren Schule vorzugsweise den in die Anschauung einer vergangenen Zeit vertieften und weltfremden Humanisten, der in seinem anspruchslosen und beschaulichen Dasein einen Spiegel des Zeitalters bot, in dem das wirtschaftliche Leben des deutschen Volkes noch kläglich darniederlag,[2]) so änderte sich das schon mit dem Eindringen der modernen Bildungselemente, insbesondere seit dem Aufblühen des Realschulwesens. Mit dem Eindringen der Naturwissenschaft und der modernen Sprachen in die Schule ist das Bildungsideal dem Leben der Gegenwart nähergerückt und damit, wie auch infolge mannigfacher gesellschaftlicher Zusammenhänge, hat sich der Blick des Pädagogen dieser Gegenwart immer mehr zugewandt. Dazu kam, daß nicht nur durch das Anwachsen des Wissensstoffes,

[1]) Eine vollständige Zusammenstellung der darauf bezüglichen amtlichen Erklärungen gibt Lortzing im Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand. IV. S. 674 f.

[2]) Vgl. Rud. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1901. S. 148.

sondern auch mit seiner zunehmenden methodischen Durchbildung sich die Arbeitsleistung erheblich vermehrte. Wie mit dem Fortschreiten der Wissenschaft die Examensforderungen allmählich immer höher gespannt wurden, so daß sich die normale Studiendauer auf 10—12 Semester verlängerte, so wurde mit der Einführung des Seminarjahres auch die Vorbereitungszeit verdoppelt, und eine bei starkem Andrange unvermeidliche oft mehrjährige Hilfslehrerzeit rückte die feste Anstellung oft weit bis über das 30. Lebensjahr hinaus. Die immer weiter um sich greifende Unzufriedenheit mit der äußeren Lage führte zur Gründung der Vereine akademisch gebildeter Lehrer, die sich die Wahrung der Standesinteressen zur Pflicht machen. Auch die im Dezember 1890 auf Veranlassung Sr. Majestät des Kaisers nach Berlin berufene Schulkonferenz beschäftigte sich mit dieser Frage, und es war von Bedeutung, daß die königliche Kabinettsorder, mit der die Konferenz geschlossen wurde, nicht nur die Tatsache einer stärkeren Belastung, sondern auch die Notwendigkeit einer Verbesserung der äußeren Lage des Lehrerstandes anerkannte. Es heißt darin am Schluß: „Noch liegt Mir am Herzen, einen Punkt zu berühren. Ich verkenne nicht, daß bei Durchführung der neuen Reformpläne erhebliche Mehrforderungen an die Leistungen der gesamten Lehrerschaft gestellt werden müssen. Ich vertraue aber ebenso ihrem Pflichtgefühle wie ihrem Patriotismus, daß sie sich den neuen Aufgaben mit Treue und Hingebung widmen werde. Demgegenüber erachte Ich es aber auch für unerläßlich, daß die äußeren Verhältnisse des Lehrerstandes wie dessen Rang- und Gehaltsverhältnisse eine entsprechende Regelung erfahren, und Ich wünsche, daß Sie diesen Punkt besonders im Auge behalten und darüber an Mich berichten.“ [1])

Ein Erfolg war der Normaletat vom 4. Mai 1892. Er ersetzte den bisherigen sogenannten Stellenetat durch das System der regelmäßigen Dienstalterszulagen, wodurch namentlich die seitherige Ungleichmäßigkeit des Einkommens und die Ungewißheit für die Zukunft beseitigt, und eine bessere Grundlage für eine gesicherte Lebensstellung gegeben wurde. In dem Erlaß vom 28. Juli 1892 wurde ferner für alle festangestellten wissenschaftlichen Lehrer die Amtsbezeichnung Oberlehrer eingeführt, ein Drittel derselben erhält den Titel Professor, den die Oberlehrer jetzt nicht mehr als persönliche Auszeichnung, sondern nach einer Reihe von Dienstjahren von Amts wegen mit den Universitätsprofessoren gemeinschaftlich führen, und der auch äußerlich ihre Zugehörigkeit zum gelehrten Beruf zum Ausdruck bringt.

Indessen hat man an diesem Wendepunkte, an den sich so viele Hoffnungen knüpften, leider versäumt, die volle Gleichstellung der Oberlehrer in Rang und Gehalt mit den übrigen Beamten von akademischer Vorbildung zur Durchführung zu bringen, ja es hatte fast den Anschein, als glaubte man in der Gehaltsbemessung schon zu weit gegangen zu sein, da seitdem die Arbeit des Oberlehrers durch Erhöhung der Pflichtstundenzahl, Vermehrung einer an sub-

---

[1]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 4.—17. Dezember 1890. Berlin 1891. S. 773.

alternen Bureaudienst erinnernden Schreibarbeit und dergleichen ständig vermehrt wurde. Das Mißverhältnis in der Würdigung des Standes zu seiner nationalen Bedeutung, wie sie Bismarck in seiner Ansprache vom 8. April 1895 an die preußischen Oberlehrer mit trefflichen Worten anerkannt hat, rief eine an Verbitterung grenzende Mißstimmung hervor, die sich in periodisch erscheinenden Zeitschriften[1]) wie in zahlreichen Broschüren[2]) äußerte. Namentlich erregten die auf Überbürdung zurückgeführten ungünstigen Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Oberlehrer berechtigtes Aufsehen, die auch zu amtlichen Erhebungen führten.[3]) Die Unzulänglichkeit des Normaletats von 1892 zeigte sich schon darin, daß in der kurzen Zeit von 1897—1902 nicht weniger als fünf Nachträge notwendig wurden, die aber auch schließlich keine volle Befriedigung der berechtigten Wünsche brachten. Es ist doch kein haltbarer Zustand, den ein so leidenschaftsloser Beurteiler der Standesfragen wie F. Seiler[4]) im Jahre 1902 schildert: „Bei mehreren Kindern kommt der ältere Gymnasialprofessor, falls er kein Privatvermögen besitzt, in diesen Jahren“ — in denen seine Mittel durch die Berufsausbildung seiner Söhne und dergleichen in Anspruch genommen werden — „nicht ohne Nebenverdienst durch, und ein solcher ist nicht immer und nicht an allen Orten möglich.“ Belege für die Richtigkeit dieser Darstellung dürften einem jeden aus seinem Bekanntenkreise zur Verfügung stehen. Solange aber der Staat seine Beamten auf Nebenverdienst anweist, ist er von einer befriedigenden Lösung der Gehaltsfrage noch weit entfernt.

Mehrere Städte, wie Berlin, Charlottenburg, Grunewald bei Berlin, Frankfurt a. M., sind über den preußischen Etat hinausgegangen, nicht unerheblich auch die beiden Hansestädte Hamburg und Lübeck[5]). Indessen ist nicht zu übersehen, daß die Vorteile bis zu einem gewissen Grade durch die teueren Lebensverhältnisse der Großstadt und die geringere Aussicht, in höhere Stellen aufzurücken, aufgewogen werden.

---

[1]) Wir erwähnen hier: Blätter für höheres Schulwesen, hrsg. von Ritter; Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, hrsg. von Kannengießer; Pädagogisches Wochenblatt, hrsg. von Werner; von Bedeutung war auch das Erscheinen des Kunze-Kalenders seit 1893.

[2]) Namentlich sind bekannt geworden die Schriften von H. Schroeder, Oberlehrer, Richter, Offiziere, 1896; Der höhere Lehrerstand in Preußen, 1899; Justitia regnorum fundamentum, 1899; Im Kampf ums Recht, 1899; Beiträge zur Oberlehrerfrage, 1900; ferner L. Knöpfel, Zur Überbürdungsfrage der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands, 1899; A. Kannengießer, Ausscheidealter und Krankheiten der Direktoren und Oberlehrer an den höheren Lehranstalten Preußens, 1900; H. Steinmeyer, Der Oberlehrerstand und seine Lage, 1900; H. Wermbter, Die höhere Schullaufbahn in Preußen, 1901.

[3]) Vergl. darüber die ausführliche Darstellung von F. Eulenburg in „Beiträge zur Oberlehrerfrage“, Leipzig 1903. S. 68 f.: Überbürdung; S. 72 f.: Sterblichkeit. Vergleich mit anderen Berufen.

[4]) Buch der Berufe: Der Oberlehrer. S. 44.

[5]) Eine sorgfältige und übersichtliche Zusammenstellung bietet die kleine Schrift: „Die Lage der Oberlehrer in Bremen“. (Denkschrift, herausgegeben im Auftrage der Vereinigung akademisch gebildeter Lehrer in Bremen. Bremen, G. Winter. 1903.)

Die unbefriedigende Lage hat dahin geführt, daß die Oberlehrervereine, die zum Teil schon seit dem ersten Jahrzehnt des Deutschen Reiches bestehen und in Preußen bereits in der Delegiertenkonferenz eine gemeinsame Vertretung hatten, sich zu einem allgemeinen Verbande akademisch gebildeter Lehrer zusammengeschlossen haben. Nachdem im Jahre 1903 eine Vorversammlung in Halle einen Ausschuß zur Beratung der Satzungen gewählt hatte, trat am 9. April 1904 der erste Deutsche Oberlehrertag in Darmstadt zusammen.

F. Paulsen hielt die Weiherede. Er sprach über das Thema: „Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur“[1]) und behandelte die Stellung des deutschen Oberlehrers in seiner Zugehörigkeit zur Wissenschaft wie zum Beamtentum; er bezeichnet ihn als „Kulturbeamten“ und feiert ihn als einen Mann, „dem das lebendigste Bewußtsein von der Beziehung jedes Wissens auf die Einheit menschlicher Bildung eignen sollte“; dazu gehört aber „Freiheit für persönliche Wirksamkeit und für die Entfaltung persönlicher Kräfte“.[2]) Die Mahnung richtet sich aber nicht nur nach oben, sondern auch an den Lehrerstand selbst. Er sagt S. 29: „Es wird sich darum handeln, daß auch der Lehrerstand selbst sich mit dem Willen zur Freiheit durchringt. Es fehlt wohl nicht ganz an Lehrern, die nach Verordnungen und Reglements und wieder nach Interpretationen von Verordnungen und Reglements rufen. Es sind diejenigen, die nichts der Freiheit anheimgestellt haben mögen, weil sie dadurch zugleich mit Verantwortlichkeit belastet werden. Das ist die Gesinnung des Mietlings, der bloß ein festbegrenztes Maß jeder Arbeitsleistung tun will, der *Debita* prästieren, aber nicht seine Person einsetzen will.“

Die ideale Aufgabe, deren Lösung wir mit Paulsen von dem deutschen Oberlehrer erwarten, wird erst dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn Staat und Gesellschaft diesem Stande diejenige wirtschaftliche und soziale Stellung zubilligen, die auch den vornehmsten und tüchtigsten Kräften der Nation den Eintritt in diese Laufbahn erstrebenswert erscheinen läßt. Es ist das im wesentlichen eine Sache der sozialen Auslese. Alle Erfahrungen weisen uns aber darauf hin, daß eine gute Auslese nicht ohne Kampf erreicht wird, und inmitten der sozialen Gegensätze unserer Zeit erwächst daraus jedem einzelnen die Pflicht, für die wirtschaftliche Stellung und für die gesellschaftliche Geltung des eigenen Standes offen und entschieden einzutreten.

Auf der anderen Seite wird der Oberlehrer sich vergegenwärtigen, daß Äußerlichkeiten im Auftreten ebensowenig wie das bloße Stundengeben das Ansehen und die Lage des Standes zu heben vermögen, sondern daß nur die volle Entfaltung der inneren Tüchtigkeit und tatkräftige Begeisterung für die hohe Aufgabe des Berufs zum Ziele führt.

---

[1]) Im Druck erschienen Braunschweig 1904.

[2]) Vergl. damit auch die Ausführungen von W. Ostwald auf der 75. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte zu Cassel, 25. September 1903.

Literatur:

W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1902. Insbesondere die Abhandlungen von
W. Fries, Die Ausbildung des höheren Lehrerstandes. S. 273 f.
A. Tilmann, Die äußere Lage der Lehrer an den höheren Schulen. S. 393 f.
W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. (Aus Anlaß der Weltausstellung in St. Louis.) Berlin, A. Asher & Ko. 1904. Bd. II: Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen von K. Rethwisch, R. Lehmann, G. Bäumer.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4.—17. Dezbr. 1890. Berlin, W. Hertz 1891.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6.—8. Juni 1900. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1901.
F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig, Veit & Ko. II. Aufl. I. Bd. 1896, II. Bd. 1897.
F. Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Berlin, A. Asher & Ko. 1902.
F. Paulsen, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig, F. Vieweg & S. 1901.
F. Paulsen, Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Ebend. 1902.
F. Paulsen, Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur. Ebend. 1904.
R. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1901.
W. Münch, Geist des Lehramts. Berlin, G. Reimer 1903.
G. Steinhausen, Monographien zur deutschen Kulturgeschichte:
E. Reicke, Der Gelehrte in der deutschen Vergangenheit. Leipzig, E. Diederichs 1900.
E. Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. Ebend. 1901.
A. Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verfügungen und Erlasse. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1902.
J. Füger, Die Schulordnungen für die humanistischen Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen im Königreich Bayern. Die Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten. = Stahelsche Gesetzessammlung Nr. 147. Würzburg, Stahelsche Verlagsanstalt 1900.
J. F. Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreiche Sachsen. = Juristische Handbibliothek, hrsg. von M. Hallbauer und W. Schelcher, Bd. 158. Leipzig, Roßbergsche Verlagsbuchhandlung 1903.
G. Fehleisen, Sammlung der wichtigeren Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Stuttgart, W. Kohlhammer 1900.
Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen, Emil Roth 1903.
F. Seiler, Der Oberlehrer. Das Buch der Berufe, VII. Bd. Hannover, Gebr. Jänecke 1902.
K. Fricke und F. Eulenburg, Beiträge zur Oberlehrerfrage. Leipzig, B. G. Teubner 1903.
I. K. Fricke, Die geschichtliche Entwicklung des Lehramts an den höheren Schulen.
II. F. Eulenburg, Die soziale Lage der Oberlehrer.
Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands. Nach amtlichen Quellen bearbeitet. Leipzig, B. G. Teubner.
Kalender für das höhere Schulwesens Preußens und einiger anderer deutscher Staaten, begründet von K. Kunze. Breslau, Preuß & Jünger.

EVANGELISCHE RELIGIONSLEHRE.

Von Lic. Hans Vollmer.

GESCHICHTE IM ALLGEMEINEN.

Ein planmäßiger religiöser Jugendunterricht als besondere Aufgabe der Schule ist — von den rein klerikalen Erziehungsanstalten zunächst abgesehen — dem Mittelalter fremd. Erst zur Zeit des Humanismus treten in den uns erhaltenen vorreformatorischen Schulordnungen vereinzelt Anweisungen dieser Richtung hervor. Zwar finden sich schon vorher religiöse Stoffe unter den Lehrgegenständen, auch der kleineren Stadt- und Schreibschulen; aber sie begegnen uns hier nur beim Leseunterricht und bei grammatischen oder gesanglichen Übungen. Dennoch darf auch ein skizzenhafter Überblick über die Entwicklung des evangelischen schulmäßigen Religionsunterrichts in Deutschland nicht ohne weiteres bei der Reformation einsetzen: das gäbe ein ungeschichtliches Bild; denn nicht nur der Humanismus oder die böhmischen Brüder, sondern auch die Ansätze zu einer religiösen Volks- und Jugendbildung seitens der mittelalterlichen Kirche, ihre Beichtpraxis sowie Katechismuspredigt und -literatur haben Einfluß auf den schulmäßigen evangelischen Religionsunterricht der Folgezeit gehabt.[1])

Als das Christentum in Deutschland Wurzel faßte, sahen sich seine Vertreter bezüglich der Propaganda durch religiöse Belehrung vor neue Aufgaben gestellt. Der Katechumenat der alten Kirche war nicht nur an den Massentaufen und der früh auftretenden Kindertaufe, sondern auch an dem so zäh gewahrten Scheinwesen

[1]) Innerhalb des äußerst knappen vorgeschriebenen Umfangs dieser Darstellung ist dem Geschichtlichen ein verhältnismäßig breiter Raum gegönnt, weil es darüber etwas Zusammenfassendes nicht gibt und ich deshalb hoffen darf, damit allen etwas zu bieten, auch denen, die die im weiteren vertretene Position nicht teilen können oder wollen. Doch war auch innerhalb dieses ersten Teiles bei der Überfülle des Stoffs äußerste Kürze geboten; ich muß deshalb auf meine Vorarbeiten zu diesem Abriß verweisen: 'Theoduli ecloga und die Catalogi des Otto Brunfels' in der von Baumgarten-Kiel herausgegebenen Monatsschrift für die kirchliche Praxis 1904, S. 321—333, 'Nachträge zu Theoduli ecloga' und 'Dialogorum sacrorum libri quatuor autore Sebast. Castillione' ebenda 1904, S. 472—479; namentlich 'Beiträge zur Geschichte des biblischen Unterrichts, besonders in Deutschland, vor Justus Gesenius und Johann Hübner' (vom Altertum an) in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von Kehrbach XIV (1904) S. 278—305.

einer stufenweise fortschreitenden Einführung in Mysterien zugrunde gegangen, bis auf einige mehr oder minder sinnlose Reste im Taufritual. Zudem war bei der ungeheuren Ausdehnung der neugewonnenen Territorien die Jugend den Priestern für einen regelmäßigen Unterricht zunächst einfach unerreichbar. So trat denn dafür die häusliche Unterweisung durch Eltern oder Paten ein, bei der uns nur die Begründung mit dem allgemeinen '*regale sacerdotium*' (1. Petr. 2, 5. 9) angesichts der sonst herrschenden katholischen Auffassung vom Priestertum etwas sonderbar berührt. Synodalbeschlüsse und seit der Karolingerzeit eine Reihe von kaiserlichen Kapitularien fordern die Kenntnis des Symbolums (d. h. in der Regel des sog. apostolischen) und des Herrengebets von allen Gläubigen und betonen zugleich ihre Verpflichtung zur Unterweisung der eigenen oder Patenkinder in diesen Stücken; zur Instruktion der Sendboten gehört auch die Kontrolle in diesem Punkt. Daß die bezeichneten beiden Stücke '*tam latine quam barbarice*' gelernt werden sollen, ist eine immer mehr notwendig werdende Konzession an die deutsche Sprache. Zum zweiten Artikel finden sich dann bald allerlei Zusätze aus der Geschichte Jesu. Inhaltlich haben wir in dieser Mindestforderung religiöser Kenntnisse einen bedeutungsvollen Ansatz zur Katechismusbildung zu erblicken, einen kurzen christlichen Lehrbegriff, wie er unter der Bezeichnung '*verbum abbreviatum*' — zum Ausdruck vgl. Jes. 10, 23 LXX — freilich auch schon der alten Kirche bekannt war. Nicht befremden darf bei dieser Summa des christlichen Lehrstoffes das Fehlen des Dekalogs, den erst das spätere Mittelalter in seiner erziehlichen Bedeutung gewissermaßen entdeckte. — Über diesen Unterricht der Paten und Eltern übte die Kirche ihrerseits Aufsicht in der Beichte:[1] 'Ih gihu,[a]) daz ih mîne funtdivillolâ (fontis filioli = Taufkinder) sô ne lêrda, sôse ih in dâr antheizo[b]) uuard'; solche und ähnliche Geständnisse begegnen in den Beichtformeln jener Zeit öfters. Im Mittelalter bleibt das Gefühl dieser Verpflichtung für die Paten rege. Berthold von Regensburg mag nicht wenig dazu beigetragen haben durch seine eindringliche Mahnung in der Predigt 'Von drin lâgen' (Nachstellungen): 'Die ungelêrten liute die sulnt den gelouben in tiusche lernen unde die gelêrten in buochischem (latein). Ez solten des kindes totten (Paten) daz kint den gelouben und daz pater noster lêren, sô ez siben jâr alt würde, wan sie sint ez im schuldic, wan sie sint geistlîche vater unde muoter'. — 'Künnent sie daz avê Marîâ dar zuo, daz ist vil wunderguot', fügt der Franziskanermönch bezeichnend hinzu.[2])

Wichtig nun, bisher aber unbeachtet, ist eine Stelle aus dem irrtümlich Gerson zugeschriebenen '*Compendium theologiae breve et utile*'. In der alten Kirche — sagt der Verfasser — seien die Paten dazu angehalten worden, die Kinder zu tugendhaftem Leben zu ermahnen und sie im Symbolum und Herrngebet zu unterweisen. '*Dicit autem*', heißt es nun weiter, '*Magister Albertus, quod patrini ad istam diligentiam obligantur, si tamen aliter non instruantur parvuli: sed quia parentes sunt communiter in istis circa parvulos diligentes, Credo etiam et Pater noster cantantur in Ecclesia et mores praedicantur ac in bonis operibus ostenduntur, in magna parte excusantur modo patrini.*'[3]) Also Eltern und Gottesdienst lösen die Paten ab; die Schule kommt dem Verfasser dafür gar nicht in Betracht.

---

[1]) So heißt es in der Reichenauer Beichte, vgl. Müllenhoff-Scherer, Denkmäler usw. 184, dazu II[3] 389f. [a]) bekenne. [b]) der etwas gelobt hat.

[2]) In der Ausgabe von Pfeiffer-Strobl, Wien 1862—80, I S. 44.

[3]) Gersonii opera omnia ed. Du Pin, Antwerpen 1706, vol. I fol. 266C.

Die kirchliche Unterweisung der Jugend hat man sich nun aber auch keineswegs planmäßig vorzustellen, etwa nach Art der heutigen Kinderlehre. Die Beichte bot Gelegenheit, das Wissen der Kinder auch direkt zu prüfen, besonders seitdem die schon früher übliche Kinderbeichte durch die IV. Lateransynode 1215 zur Pflicht wurde. Die Synode setzt die *anni discretionis* als terminus a quo; in praxi scheint der Beginn zwischen dem 7. und 14. Lebensjahr geschwankt zu haben. Alsbald schreiben auch die Beichtbücher dem Beichtiger vor, nach dem Glauben, dem Vaterunser, mehr und mehr auch nach den zehn Geboten zu fragen, und das Verhör folgt oft dem Inhalt dieser Hauptstücke.[1]) Von weiteren Katechismusstoffen, die ebenso zugleich als Beichtkanon Verwendung fanden, wird noch zu reden sein. Eine von dem Entdecker, Johannes Geffcken, als 'Beichtbüchlein' bezeichnete titellose Schrift des Frankfurter Kaplans Johannes Wolff vom Jahre 1478 (G. B. 26 ff.) zeigt in ihren nach dem Dekalog geordneten Beichtschematen zugleich, wie man der bei solchem Verhör naheliegenden Gedankenlosigkeit der beichtenden Kinder zu begegnen suchte. Die offenbar vorgesprochenen Geständnisse 'Zehen dusent gulden han ich dem rait zu frankenfort gestolen' oder gar 'Ich han den keyser mit einer strid axsz zu tode geschlagen' sollten den kleinen Sünder aus dem Schlaf aufrütteln. — Übrigens ist die eigentliche Tendenz und Bedeutung der Wolffschen Schrift erst aus der durch Ferdinand Cohrs bekannt gewordenen Fortsetzung zu ersehen.[2]) Hatten schon andere vor ihm, z. B. Wicliff in seinem Poor Caitiff (G. B. Beilagen 214 ff.), auf die große Bedeutung des Dekalogs hingewiesen, so suchte Wolff ihn gegenüber dem bunten Ballast der 7 Todsünden,[3]) der fremden, stummen und rufenden Sünden, der 7 Haupttugenden, der 6 Werke der Barmherzigkeit, der 7 Gaben des Heiligen Geistes usw., die sich allmählich als Ersatz für den Dekalog oder als Ergänzung dazu eingebürgert hatten, als durchaus zureichende Summa christlicher Sittlichkeit zu erweisen und ihm seine feste Stelle neben Credo und Pater noster zu sichern. Man sieht: der weisen Beschränkung, die wir an Luthers Katechismen als besonderen pädagogischen Vorzug rühmen, hat mittelalterliche Einsicht schon vorgearbeitet.[4]) — Bezeichnend ist wiederum, wie Wolff die gewünschte allgemeine Bekanntschaft mit dem Dekalog zu erreichen denkt; er verspricht sie sich *ex frequenti explicacione decem praeceptorum in ambone post symbolum apostolicum* — also im Gottesdienst —, und als eine unter vielen anderen Früchten dieser Behandlung nennt er dann an elfter Stelle: *praecepta venirent ad pueros.* Mit der Schule wird also auch hier noch nicht gerechnet.

Den Erfolg einer solchen Belehrung darf man sich natürlich bei der Jugend nicht eben groß denken. Gewiß werden tieferblickende und gewissenhafte Geistliche besonders auffallender Unwissenheit hie und da privatim oder in Massen nachgeholfen haben. Dabei mag es zugegangen sein, wie man es der Erzählung eines katholischen Darstellers zufolge noch heute in Italien beobachten kann, wo man Katechumenen

---

[1]) Vgl. z. B. 'Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts usw. I. Die zehn Gebote' (Leipzig 1855) von Johannes Geffcken (im folgenden G. B. zitiert), Beilagen S. 128 ff.

[2]) Zeitschr. f. prakt. Theologie XX 1898, S. 289 ff.

[3]) *Superbia, avaritia, luxuria* (Unkeuschheit), *invidia, gula, ira, acedia* (Trägheit); Merkwort: '*saligia*'.

[4]) Vgl. auch die in dem Manuale Curatorum des Joannes Ulricus Surgant in Basel vom Jahre 1502 (G. B. Beil. 196 ff.) erwähnten Synodalbeschlüsse, wonach dem Volke sonntäglich das Vaterunser, das Ave Maria, der Glaube und die zehn Gebote in der Muttersprache zur Einprägung vorgesprochen werden sollen.

im Alter von 18 bis zu 7 Jahren zugleich in der Kirche unterrichtet, indem man ihnen Satz für Satz des zu lernenden Katechismusstücks vorspricht und so lange wiederholen läßt, bis die Schüler ihn sich merken. 'Es war ein schreckliches Geplärre.'[1]) — Im allgemeinen aber widmet die Kirche der religiösen Unterweisung der Jugend noch keine besondere Aufmerksamkeit: Volksbelehrung und Jugendunterricht unterscheidet sie noch nicht. Wenn die Tradition der edlen Erscheinung des Jean Charlier Gerson besondere Verdienste um die religiöse Unterweisung der Jugend zuschreibt, so ist diese aus dem Inhalt seiner Schriften jedenfalls nicht zu entnehmende Vorstellung zum Teil aus der Tatsache abzuleiten, daß er der Jugend überhaupt besonderes Interesse schenkte. Doch bekundete er dieses mehr nach der seelsorgerlichen als nach der instruktiven Seite. Zwar tritt er wiederholt für Schulen und Unterricht ein: *Ecclesiae siquidem reformatio — sicut quidam ait — debet inchoari a parvulis, quoniam eius deformatio venit ab eis prave et nequiter institutis* (II 549). Seine vielgenannte Rechtfertigungschrift *De parvulis trahendis ad Christum* zeigt ihn uns als treuen Beichtvater der Jugend, der er das Geständnis der geheimsten Sünden zu entlocken weiß. Aber dem religiösen Jugendunterricht direkt und ausschließlich ist keine Schrift Gersons gewidmet.[2]) Das *Opusculum tripertitum de praeceptis Decalogi, de Confessione et de Arte moriendi* ist in der Vorrede erst an dritter Stelle für die *pueri et iuvenes* bestimmt; und im Inhalt bemerkt man nirgends besondere Rücksicht auf die Jugend.

So ist es aber fast durchweg mit der Katechismusliteratur des ausgehenden Mittelalters bestellt. Man gestatte der Kürze halber den Ausdruck 'Katechismus', wiewohl er sich im Sinne einer Lehrschrift erst seit Luther nachweisen läßt, und wiewohl wir nach unserem Gebrauch leicht den hier irreführenden Begriff einer Kinderschrift in Frage- und Antwortform damit verbinden. Die mittelalterlichen Katechismen sind im besten Falle Volksbücher. Was Geffcken in seinen Beilagen zusammengestellt hat,[3]) gehört, soweit es sich nicht an Personen geistlichen Standes richtet, ausnahmslos unter diese Rubrik. Die Anrede 'libe kynt', wie wir sie in der 1406 nachweisbaren Schrift 'Der Seele Trost' (G. B. Beil. 98ff.) finden, bezieht sich auf die Beichtkinder. Wenn auch inhaltlich gerade diese Schrift durch ihre '*Exempla*' als besonders geeignet für den Jugendunterricht erscheinen könnte,[4]) so zeigen doch schon die Erläuterungen zum 10. Gebot zur Genüge, daß sie nicht für Kinder berechnet war.

Man sieht, von einer besonderen Pflege des religiösen Jugendunterrichts durch die Kirche kann auch im ausgehenden Mittelalter nicht die Rede sein. Sehen wir nun im einzelnen zu, was die Schulen leisteten. Naturgemäß tritt der religiöse Stoff in den Bildungsanstalten zukünftiger Kleriker, also den Kloster-, Dom- und

---

[1]) J. Baier, Der heilige Bruno, Bischof von Würzburg, als Katechet. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte. Würzburg 1893, S. 46.

[2]) Der Donatus moralizatus stammt nicht von ihm, wäre seiner auch unwert.

[3]) Vgl. auch Janssen I[8] 36ff.; Bahlmann, Deutschlands katholische Katechismen usw. Münster 1894.

[4]) Die Gebote werden durch Geschichten illustriert, die zum Teil aus der Bibel stammen, hier freilich vielfach legendenhaft aufgeputzt erscheinen, zum Teil aber auch profane Erzählungen mit geistlich-moralischer Abzweckung sind, darunter z. B. drei Exempla, wohl aus Quellen wie Rudolf von Ems stammend, in denen man sofort die Fabeln zu Schillers 'Bürgschaft', dem 'Gang nach dem Eisenhammer' und zu Rückerts Parabel 'Es ging ein Mann im Syrerland' erkennt.

Stiftsschulen, stärker hervor. Eine früher dem Bruno von Würzburg zugeschriebene Erklärung des Symbolums und des Vaterunsers in Frage- und Antwortform,[1]) die jedoch schon in der *Disputatio puerorum* des Alcuin enthalten ist, mag in manchen Schulen im Gebrauch gewesen sein. Sie aber als 'eine Art Musterkatechese im fränkischen Reich'[2]) hinzustellen, dafür fehlt der Anhalt. Sehr verbreitet war die sogenannte Theoduli ecloga (Theodulus = Gottschalk?[3])). Dieses wohl im 9. Jahrhundert in Nachbildung der Vergilschen Hirtenwettgesänge geschriebene hexametrische lateinische Gedicht stellt den Gestalten und Wundern der antiken Sage alttestamentliche Figuren und Geschichten gegenüber, so indessen, daß deutlich die alttestamentliche Folge der Begebenheiten die Anordnung bestimmt. Daß dies Gedicht, besonders im ausgehenden Mittelalter in Schulen behandelt wurde, ist sicher.

Die weite Verbreitung dieser Ecloga ist neben den vielfach in den Schulen der Kleriker behandelten lateinischen Epen biblischen Inhalts ein wichtiges Dokument dafür, daß es mit der äußerlichen Kenntnis dieses Inhalts jedenfalls an manchen Orten nicht ganz so schlimm aussah, wie man es häufig dargestellt findet. Das beweisen auch die Bibelkunde in Kapitel 7 und 8 der *Disputatio puerorum* Alcuins und das *Summarium biblicum* des Alexander de Villa Dei. Und daß man damals in den Schulen auch in das Studium der heiligen Schriften selbst einführte, lehren uns besser noch als die Kommentare eines Hrabanus die in zahlreichen Handschriften des 8. bis 12. Jahrhunderts erhaltenen deutschen und lateinischen Rand- und Interlineargiossen, sowie die mittelalterlichen deutschen Übersetzungsversuche. Anderseits zeigen die *Scholastica historia* des Petrus Comestor, die großenteils auf sie zurückgehenden sogenannten Historienbibeln oder die Exempla des 'Seelentrost', wie sich vielfach die biblische Erzählung zur Legende umgestaltete.

Als Memorierstoff findet sich neben dem Symbolum und Pater noster vor allem der Psalter.[4]) Auch der Cisio-Janus, jenes um 1200 auftauchende hexametrische Machwerk zur Erlernung der kirchlichen Festtage (*Sillaba quaeque diem, duo versus dant tibi mensem*)[5]) ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Das Mitgeteilte wird den Eindruck erwecken, als sei in diesen rein geistlichen Bildungsanstalten immerhin ein fester Besitz von positiven religiösen Kenntnissen vermittelt worden. Vor Überschätzung solcher Kenntnisse und ihrer Verbreitung bewahrt uns neben anderen eine Synodalbestimmung aus Köln vom Jahre 1260. 'Es müssen zwar' — heißt es hier — 'nicht alle Kleriker gelehrt sein; beim Gottesdienst sollen aber alle lesen und singen können.'[6])

[1]) Die erotematische Form der Katechismen, mag nun der Schüler fragen, der Lehrer antworten oder umgekehrt, sollte man nicht mehr als besonderes Problem behandeln und etwa aus der Beichtfrage zu erklären suchen. Diese so natürliche Form lag ja doch für andere Lehrgebiete längst vor, z. B. in der Ars minor des Donat (Heinrich Keil, Grammatici latini IV S. 355). Zudem ist der Dialog als Darstellungsform im ausgehenden Mittelalter auch sonst häufig, z. B. Gerson IV 235 ff. u. a. Vgl. dazu 'Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten' (A. Bömer, Berlin I 1897; II 1899). Auch die Disp. puer. ist ein Schülergespräch.

[2]) Ferdinand Probst, Geschichte der katholischen Katechese 1886, S. 89.

[3]) So neuerdings Paul von Winterfeld (†) in einer privaten Mitteilung.

[4]) Zahlreiche Zeugnisse bei Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. Stuttgart 1885 S. 60 ff. 262; Baier a. a. O. 48 ff.

[5]) Am besten orientiert M Q 234 ff. Vgl. auch die Canones des Bartholomaeus Coloniensis, Mittln. VIII 272 ff.

[6]) Probst a. a. O. 69.

Was die erhaltenen Schulordnungen in betreff der nichtgeistlichen Anstalten ergeben, ist schon eingangs erwähnt. In einer Verfügung der kirchlichen Behörde für die städtische Schule des Pfarrsprengels St. Magdalenen in Breslau vom Jahre 1267 erscheint außer den üblichen Elementen neben Donat und der nach Cato benannten Sentenzensammlung auch Theodul.[1]) Sonst aber zeigt die Kirche ein eifersüchtiges Bestreben, das Maß der an den städtischen Anstalten vermittelten Kenntnisse möglichst zu beschränken. Im 15. Jahrhundert verbieten mehrere niederdeutsche Schulverträge ausdrücklich, daß die Schreibschulen irgend etwas anderes lehren 'wan schriven und lesen dat alfabet und dûdesche boke und breve.'[2]) Für die Lateinschulen aber finden sich wohl ausführliche Bestimmungen über die Pflege des kirchlichen Gesanges und die Teilnahme am Gottesdienst, so gut wie gar nichts aber über einen eigentlichen Unterricht in Religion. Im besten Fall erhielten die Schüler als Nebenertrag der elementaren Unterweisung eine sichere Kenntnis und annäherndes Verständnis auch des lateinischen Wortlauts einiger katechetischen Hauptstücke. Eine Vorstellung von der Lehrart gewinnen wir aus der Anweisung, die zu Anfang des 15. Jahrhunderts ein Franziskaner seiner Schwester Taleke für den Unterricht ihrer Kinder gibt. In der Weise der Interlinearversionen sind hier Pater noster, Credo, Hymnen, Psalmen und Gebete verdeutscht.[3]) Auch hingen solche Memorierstücke in den Schulen auf Tafeln aus nach Art des bekannten Züricher Wandkatechismus vom Jahre 1525 (GB Beil. 203). Nach einer Verordnung für die Stadtschule zu Schleiz vom Jahre 1492 sollen sich die Kinder 'die tafeln des a b c, das paternoster, das benedicite und das gratias . . umb ein zcymlich gelt . . . . kauffen' (MS 113). Sie sind demnach im Besitze von Lesebüchern mit religiösem Inhalt zu denken.

Nicht unbegründet war also das Wort bei Mathesius: 'Wie nun der Sohn Gottes seine Getauften wunderbarlich unterm Bapstthum erhielt, also bewahrte er ihnen auch etliche Stücklein des Catechismi in Häusern und Schulen. Denn Eltern und Schulmeister lehreten ihre Kinder die zehn Gebote, Glauben und Vater unser.'[4]) Aber ebenso richtig konnte Melanchthon in der Apologie sagen: '*Apud adversarios nulla prorsus est κατήχησις puerorum*'; denn von einer eigentlichen Unterweisung, einer inhaltlichen Erklärung zeigt sich im Bereiche der Kirche keine Spur. Einige

[1]) Specht a. a. O. 250. Schon die Zusammenstellung zeigt, daß dieser Theodul, wie vielfach auch die Proverbien, in erster Linie als Übungsstoff für den Lese- und Sprachunterricht in Betracht kam.

[2]) MS 43 (vgl. MGp I 20), 36, 71, 94. Das richtet sich doch wohl nicht nur gegen die Pflege des Lateinischen. Dennoch hat auch in solchen Schulen gewiß mancher deutsche Schulmeister mehr geleistet. Bisweilen zeigt sich das Streben, den Kindern das Auswendiglernen religiöser Stoffe durch Reime zu erleichtern. So brachte um 1480 der Bayer Christoph Hueber die 10 Gebote in ganz leidliche Verse. MQ 329 Anm. 76.

[3]) Progr. der Großen Stadtschule zu Rostock 1873, S. 13ff. (Zu dieser Art der Verdeutschung vgl. auch MS 218.) Übrigens wird nicht klar, wer den Unterricht erteilt. 'Item wen se uth der schule kamen, so lerth en de vicaria vort . . . . dat lignum vite, unde den Donatus, unde den Katonem, hebben ze mer tyd, so dudet me en epistolen unde evangelii (sic) unde sermones de sanctis, unde dat Kalendarium.' Bezieht sich das auf Klosterunterricht, oder haben wir es mit besonderen Verhältnissen, etwa auf dem Lande, zu tun?

[4]) In der VI. der Predigten über Luthers Leben, bei Lösche (Prag 1898) S. 128f. Vgl. auch, was er in der I. Predigt (Lösche S. 16) über den kleinen Luther erzählt, der in der Lateinischen Schule 'sein zehen Gebot, Kinderglauben, Vatter unser neben dem Donat, Kinder-Grammatiken, Cisio-Janus und Christlichen gesengen fein fleissig und schleunig gelernet' habe.

pia desideria beweisen noch keine tatsächliche Besserung. Besondere Verdienste der 'Brüder des gemeinsamen Lebens' nach dieser Seite sind behauptet, aber nicht bewiesen worden.[1])

Anregungen zu einem Fortschritt gehen noch vor der Reformation von den böhmischen Brüdern und vom Humanismus aus. Die 'Kinderfragen' des Bruder Lukas, seit 1521/22 auch mehrfach deutsch ausgegeben und von Luther 1523 erwähnt, die übrigens auf einen älteren hussitischen Katechismus zurückgehen, wollten dem Kinde nicht nur einige katechetische Hauptstücke — darunter die Seligpreisungen — darbieten, sondern ihm zugleich den Unterschied zwischen lebendigem und totem Glauben klarmachen.[2]) Auch des berühmten Cantionale der Brüder sei hier gedacht. Bezüglich des Humanismus aber stützen Schulordnungen und Ansätze zu religiösen Schulbüchern unsere Behauptung. Die Ordnung für die lateinische Stadtschule zu Nördlingen von 1512 bestimmt: 'Verrer alle sonntag unnd gepannen feirtag frue bey ainer stund vor singen leütens soll der magister exponieren auß den episteln Petri oder Pauli oder in ewangelys, nach gelegenheit unnd sein selbs versteen und gůtem ansehen.'[3]) Im Jahre 1521 wird dazu ausdrücklich das Neue Testament 'herren Erasmen von Roterodams' bestimmt; der betreffende Textabschnitt wird zuvor mit Kreide an die Tafel geschrieben (MS 221). Gegen übertriebenes Auswendiglernen wendet man sich verschiedentlich (MS 147. 171). Das in englischer Sprache für seine große Schule bei St. Paul in London geschriebene 'Catechyzon' des John Colet übersetzte der ihm befreundete Erasmus als '*Institutum hominis Christiani*' in lateinische Hexameter und rief dadurch vielleicht auch das Enchiridion des Tiroler Humanisten Petrus Tritonius Athesinus hervor.[4])

Der Zusammenhang der reformatorischen Bestrebungen auf unserem Gebiet mit denen der Vorzeit tritt uns in Luthers 'Kurzer Form der zehn Gebote, des Glaubens, des Vaterunsers' (Erlanger Ausg. 22) vom Jahre 1520 entgegen, die, seit 1522 zum 'Betbüchlein' erweitert, große Verbreitung fand. Die Beschränkung

---

[1]) Vgl. Ernst Leitsmann, Überblick über d. Gesch. u. Darstellung d. pädag. Wirksamkeit der Br. d. gem. L.s (Leipziger Diss. 1886).

[2]) Text bei Joseph Müller, MGp IV. — Die Beziehungen zum Waldenserkatechismus müssen hier außer Betracht bleiben. Die Sekten des Mittelalters scheinen überhaupt der religiösen Jugendunterweisung größere Sorgfalt zugewandt zu haben. Kirchliche Synodalbeschlüsse gerade aus Ketzergegenden heben gelegentlich wohl eben mit Rücksicht darauf die alten Bestimmungen über häusliche Belehrung und Volksunterricht im Gottesdienst hervor.

[3]) MS 174; vgl. 132. 187; dazu auch Paulsen I[2] 149f.

[4]) Texte im Anhang von MGp XXIII; über Athesinus dazu Mittln. VIII 261ff. Das Catechyzon und das Institutum enthalten folgende Stücke: das apostolische Symbol, die 7 Sakramente, die Liebe (1. zu Gott, 2. Eigenliebe, dabei die 7 Todsünden nebst '*fuga malorum hominum*' und '*studium pietatis*' — Gebet, einfache Lebensweise, Fasten, Zucht der Gedanken, der Zunge und der Hände und '*restitutio rei forte repertae*' —, 3. Nächstenliebe), Beichte und Abendmahl, Krankheit und Tod; das Enchiridion: Veni Sancte Spiritus, 10 Gebote, Vaterunser, Ave Maria, Salve Regina. — Übrigens hat Erasmus auch schon eine Art Konfirmation in Erwägung gezogen; vgl. dazu die Vorrede zu seinen Paraphrases in Novum Testamentum und MGp XXIII 238. Das vierbändige Werk von Ferdinand Cohrs, 'Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion', MGp XX—XXIII, Berlin 1900 bis 1902, wird im folgenden noch mehrfach anzuführen sein. Vgl. auch desselben Verfassers 2 Artikel über die Katechismen im X. Bande der 3. Auflage von Herzogs Realenzyklopädie, mit reichen Literaturangaben.

auf diese drei Stücke ist gewissermaßen die Summa der Reform beim Ausgang des Mittelalters. Die dargebotenen Auslegungen sind zum größten Teil aus Luthers Katechismuspredigten hervorgewachsen, die uns gleichfalls auf das Mittelalter zurückweisen. Und dieser ihrer Entstehung entsprechend ist auch die 'Kurze Form' bzw. das 'Betbüchlein' zunächst keine Schrift für Kinder, sondern fürs Volk, wenn auch Luther in der 'Deutschen Messe' (1526) darauf als auf ein vorläufiges Hilfsmittel für den religiösen Unterricht der Jugend verweist. Aber auch Melanchthons Schulbuch '*Enchiridion elementorum puerilium*', 1523 für seine *schola privata* geschrieben (M G p VII 277), führt uns noch nicht wesentlich über die vorreformatorische Zeit hinaus. Die religiösen Stücke darin dienen ebenso wie die nach Erasmus gegebenen *Dicta sapientum* zunächst der grammatischen Übung, und Abschnitte aus Evangelien und Episteln begegnen uns in gleicher Anwendung auch schon früher bei den Humanisten. 'Vorstandt dess handtbüchlins Philippi Melanchthonis' fordert für die 'Sechser' die Zwickauer Schulordnung vom Jahre 1523 (M S 254). Dieses sonst so bedeutsame Schriftstück[1]) gibt noch keineswegs das Bild eines planmäßigen religiösen Jugendunterrichts. Die Verwendung einer Morgenstunde am Sonntag vor dem Gottesdienst zur Beschäftigung mit religiösen Dingen begegnete uns schon früher. Auch die Ordnung der Schule zu Eisleben vom Jahre 1525 bestimmt den *dies Dominicus* zur biblischen Lektüre und zur Einprägung von Vaterunser, Symbol, Dekalog, bekannteren Psalmen und sonstigen Schriftstellen (M G p XXI 3 f.).

Welch reger Eifer aber um die Vertiefung und Ausgestaltung dieses Unterrichts unter den Freunden der Reformation herrschte, seitdem ihn Luther schon 1520 in der Schrift 'An den christlichen Adel deutscher Nation' als 'die furnehmst und gemeynist lection' 'in den hohen und niedern schulen' bezeichnet und gefordert hatte, das lehrt die Fülle der zum großen Teil aus der Schulpraxis hervorgewachsenen Katechismusversuche vor dem Erscheinen von Luthers Enchiridion, von denen wir hier nur einige besonders bedeutsame berühren können.

Wohl noch ehe Luther in der Deutschen Messe[2]) zu solchen Versuchen anregte, ist aus dem Bedürfnis privaten Unterrichts die '*Christiana studiosae iuventutis institutio*' Christoph Hegendorfers in Leipzig entstanden (M G p XXII 363 ff.). Die Erklärung des Symbols und des Vaterunsers leitet Hegendorfer mit einer Erinnerung ans Taufgelübde ein. Eine kurze christliche Sittenzucht (*Quibus studiis iuvenes occupari debeant*) und 17 neutestamentliche Stellen, das erste evangelische Spruchbuch, bilden den Beschluß.[3]) Ein Teil dieser Institutio, 'die zehen gepot, der glaub und das Vater unser' ist auch deutsch auf uns gekommen. Für ältere Schüler waren die 1529 herausgegebenen '*Paraeneses*' desselben Verfassers bestimmt, die — echt

[1]) Vgl. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. 120 S. 476 ff.

[2]) In der er übrigens auch Anleitung zur Fragestellung gibt. Von katechetischer Entwicklung ist hier freilich noch keine Spur.

[3]) Die Auswahl der Sprüche ist folgende: Röm. 4, 25; 6, 3 f.; Joh. 3, 18; 14, 6. 18; 15, 14; 16, 23; 1 Kor. 1, 30; 7, 2; Gal. 2, 16; 6, 2; Jac. 2, 26; Röm. 12, 12b—15; 13, 1; Matth. 22, 21; 1 Petr. 2, 21 u. 24; 1 Kor. 15, 54 b f. u. 57.

humanistisch — bei der Erklärung des Dekalogs neben den Zeugnissen aus der Schrift auch solche aus den alten Klassikern beibringen (Text M G p XXII 388ff.).

Aus Schuldiktaten entstand 1527 die erste evangelische Biblische Geschichte, die 'Catalogi' des Otto Brunfels in Straßburg, in der deutschen Bearbeitung 'Heldenbüchlein' genannt.[1]) Auch im 3. Bande seiner 1529 erschienenen 'Catechesis' empfahl er '*historias quasdam Veteris Testamenti, quae crebro debent pueris recitari, ex quibus agnoscant magnalia Dei et ab infantia discant timere Deum*'. Auffällig ist, wie stark bei Brunfels das Alte Testament hervortritt. Die 'Catalogi' zeigen in ihrer im Vorwort ausgesprochenen Tendenz, den '*historiis ethnicorum et fabulis poetarum*' Exempel biblischer Personen an die Seite zu setzen, eine gewisse Verwandtschaft mit jener oben erwähnten Ecloga Theoduli. Sie handeln zuerst 'von den herrlichen Gottserwölten Männern des Alten Testaments', dann des Neuen Testaments, im 2. Buch 'von den Gottsverworfenen Männern beyder Testament', im 3. und 4. von den guten und bösen Weibern beider Testamente, im 5. 'von Streiten und Sygen der Frummen wider die Gottloßen'; das 6. Buch enthält 'ettliche schöne Gebett und Ermanungen der alten Vätter' usw.; das 7. endlich erzählt 'von der Tyranney und Kryegen der Gottloßen wider die Gottserwölten'. Diese knappen Geschichtsauszüge sind freilich noch weit entfernt von einer reizvollen Erzählung, wie sie schon Augustin in seiner Anweisung '*de catechizandis rudibus*' gefordert hatte.

Neben den zehn Geboten, dem Glauben und dem Vaterunser erscheinen Taufe und Abendmahl zuerst als Katechismusstücke im ersten Teil des 'Büchleins für die Laien und die Kinder' vom Jahre 1525. Der unbekannte Verfasser[2]) des wohl zunächst niederdeutsch geschriebenen Büchleins wird nicht ohne persönliche Fühlung mit Luther gearbeitet haben, obwohl dieser in der ungefähr gleichzeitig entstandenen 'Deutschen Messe' für Kinder es bei den alten drei Hauptstücken lassen möchte, denn darin stehe 'schlecht und kurz fast alles, was eim christen zu wissen not ist'. Die Fassung der Texte erinnert ganz auffällig an Luthers späteres Enchiridion; merkwürdigerweise fehlt der Taufbefehl. Von den zahlreichen weiteren Ausgaben sei hier nur noch die Zwickauer Bearbeitung von 1528 besonders erwähnt; außer einigen anderen Erweiterungen — darunter der Taufbefehl und das Ave Maria — begegnen uns hier neben 'Magnificat', 'Nunc dimittis' und 'Benedictus' 'etliche deudsche gemeyne geistliche Lieder'.[3])

Selbst einen Katechismus auszuarbeiten, dazu entschloß sich Luther nicht ohne das Verdienst des eifrig mahnenden Nikolaus Hausmann in Zwickau[4]) erst dann, als eine von Jonas und Agricola übernommene Arbeit aus unbekannten Gründen nicht zustande kam. Das war Ende 1525; aber erst im Januar und März 1529 erschienen nacheinander die beiden Tafeln des Kleinen Katechismus, die während der Arbeit am Großen entstanden. Zusammengefaßt erscheinen diese Tafeln zuerst in einer im April zu Hamburg herausgegebenen niederdeutschen Übertragung, der aber dann im gleichen

[1]) Vgl. über ihn außer M G p XXII 187ff. auch Ernst und Adam, Katechetische Geschichte des Elsasses usw. Straßb. 1897 S. 36ff. 112f., sowie meine schon erwähnte Arbeit.

[2]) Ferdinand Cohrs M G p XX 176ff. bringt einige Gründe für Bugenhagen bei.

[3]) Jesaia dem Propheten das geschach, Nu bitten wir, Mitten wir ym leben sind, Ach Gott vom hymel sihe darein, Aus tieffer not schrey ich zu dir, — also sämtlich von Luther. — Für die 'Geschichte der Behandlung des Kirchenliedes' verweise ich auf E. Sperber in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts VI A[2], Thienemann-Gotha 1890.

[4]) Vgl. über ihn O. G. Schmidt, N. H., der Freund Luthers, Leipzig 1860.

Jahre noch mehrere Buchausgaben Luthers selbst folgen. Was Luther hier in seinen Erklärungen gibt, ist aus Katechismuspredigten herausgewachsen; Anklänge an alte patristische Auslegungen lassen sich besonders im Vaterunser nachweisen.[1])

Von Luthers Geist erfüllt ist auch jene Schrift, die Andreas Althamer in Ansbach unter Mitwirkung seines geistlichen Kollegen Johannes Rürer 1528 verfaßte, und die nach Cohrs (M G p XXII 4) zum erstenmal die Bezeichnung 'Katechismus' im Titel zeigt, außerdem als der erste Landeskatechismus angesehen werden kann, da sie, infolge der durch Markgraf Georg verordneten Kirchenvisitation entstanden. dem ganzen Lande einen Kanon für den religiösen Unterricht bieten sollte.

Auch auf reformiertem Gebiet zeigt früh eine rege literarische Produktion den Eifer um die religiöse Jugendunterweisung; ich beschränke den Nachweis auf deutschen Boden. Hier tritt zunächst Straßburg hervor. Der Catalogi des Otto Brunfels wurde schon in anderem Zusammenhang gedacht. Abgesehen von einem Nachdruck und einer Bearbeitung der 'Kinderfragen', dem 'Büchlein für die Laien', sowie Melanchthons Enchiridion begegnet uns hier eine nicht genau datierbare, zunächst für die Beichtvorbereitung bestimmte Katechismustafel; sie bietet den Text, eine Erklärung und 'ein schöne Ordnung' der zehn Gebote und ist sicherlich auch zum häuslichen Unterricht der Kinder benutzt worden (M G p XX 119 ff.). Für diesen Zweck schrieb 1524 Eustasius Kannel in Straßburg sein 'Evangelisch Gesetz', eine Synopsis der Bergpredigt, die er nach der Vorrede zu einem 'leben unsers seligmachers Jesu Christi, uß den vier Evangelisten zusammenzogen' zu erweitern gedachte (M G p XX 90 ff.). Wolfgang Capito gab dann 1527 in seiner '*De pueris instituendis ecclesiae Argentinensis Isagoge*', auch deutsch erschienen unter dem Titel 'Kinderbericht und Fragstuck' usw., eine Auslegung der drei Artikel, bei der auch die Sakramente behandelt werden, und eine Anweisung zu einem christlichen Leben für Kinder, wo gelegentlich auch der Dekalog erwähnt und das Vaterunser ausführlicher behandelt wird (M G p XXI 100 ff.).[2])

Das bekannteste und wichtigste Erzeugnis der Katechismusliteratur auf reformiertem Boden ist die Catechesis Palatina, die auf Veranlassung des Kurfürsten Friedrich III. von Zacharias Ursinus und Kaspar Olevianus 1562 in Heidelberg geschrieben wurde. Milde in der Behandlung der Lehrdifferenzen, erörtert die Schrift in 129 Fragen und Antworten des Menschen Elend, Erlösung und Dankbarkeit, folgt also der Disposition des Römerbriefs. Symbol und Sakramente finden ihre Stelle im zweiten Teil, Dekalog und Vaterunser im dritten. Für Schulzwecke machte man Auszüge aus dem Original. Über eine Schulausgabe vom Jahre 1609 berichtet Ferdinand Cohrs (Mittln. 1899 S. 189 ff.). Biblische Geschichten werden hier reichlich herangezogen; in einer Gebrauchsanweisung ist gegen das verständnislose Auswendiglernen geeifert, auch werden Winke über die Fragestellung gegeben. Manch guter Keim zu einer fruchtbaren Methodik mag in den folgenden Kriegsstürmen untergegangen sein.

---

[1]) Vgl. C. A. G. von Zezschwitz, System der christlich kirchlichen Katechetik (Hinrichs-Leipzig I 1863, II 1 1872 [2. Aufl.], II 2a 1874 [2. Aufl.], II 2b 1872) II 1 S. 338 ff. — Das Werk ist im folgenden kurz mit Z zitiert.

[2]) Beachtenswert ist die Antwort auf Frage 185 nach der Lektüre des Knaben: 'Daz neüwe testament, und Titum Livium verteütscht, aber dz testament ist dz fürnemst.' — Über die Geschichte der Straßburger Katechismen handeln eingehend Ernst und Adam, Katechetische Geschichte des Elsasses bis zur Revolution, Bull-Straßburg 1897.

Die Schulpraxis zeigt nun zunächst, soweit wir das aus Schulordnungen und Lektionsplänen noch kontrollieren können, große Mannigfaltigkeit; alles ist noch im Fluß: man experimentiert. Eine wichtige Neuerung, die der 'Unterricht der Visitatoren'[1]) von 1528 brachte, fand bald einige Verbreitung: die Aufnahme des Religionsunterrichts in den Wochenplan. Statt der kurzen Zeit am Sonntag früh wird ihm hier ein Wochentag zugewiesen; es heißt: 'Einen tag aber, als sonnabend oder mitwoch sol man anlegen, daran die kinder christliche unterweisung lernen.' Als Stoff des Unterrichts erscheint für die Schüler der zweiten Abteilung ('von dem andern Haufen' — beim ersten und dritten ist von Religionsunterricht nicht besonders die Rede —) im Einklang mit dem auch sonst hervortretenden Streben der Beschränkung Vaterunser, Glaube und Dekalog, die der Schulmeister 'einfeltig und richtig' auszulegen hat; dabei soll er 'nicht von hadersachen sagen. Sol auch die kinder nicht gewenen, münche oder andere zu schmehen.' Ferner sollen 'etliche leichte psalmen' auswendig gelernt und erklärt werden — genannt sind Ps. 112, 34, 128, 125, 127, 133 —. An dem festgesetzten Tag soll man auch 'Mattheum grammatice exponiren'. 'Wo die knaben gewachsen', mag man auch 'die zwo episteln Pauli zu Timotheon, oder die ersten epistel Johannis, oder die sprüche Salomonis auslegen'; die 'Proverbia' sah Luther als von Salomo eigens für die Jugend geschrieben an und Melanchthon interpretierte sie für die Schulen. Dagegen werden Jesaias, der Römerbrief und das Johannesevangelium vom Unterricht ausdrücklich ausgeschlossen.

So bestimmt denn gleich im folgenden Jahre der Plauener Schulplan des Johannes Toltz von 1529 (Mittln. VII 1897 S. 360ff.) den *dies Mercurii* für die religiöse Unterweisung. Die nordischen Schulordnungen Bugenhagens[2]) zeigen auch in der Auswahl des Stoffes ihre Abhängigkeit von dem 'Unterricht der Visitatoren'; nur die Sakramente kommen hinzu. Die durch Melanchthon approbierte mecklenburgische Schulordnung von 1552 schreibt vor: 'Den Mitwoch und Sonnabent sol man zum Catechismo brauchen durch aus in allen hauffen' (Vbm I S. 63); der Stoff ist im wesentlichen der der sächsischen Verordnung. Anders verfügt man in Württemberg 1559. Außer Gesang und Katechismusrezitation vor und nach dem täglichen Unterricht, dem üblichen religiösen Stoff in den sprachlich-grammatischen Fächern, sowie der Forderung regelmäßigen Kirchenbesuchs findet sich hier die Bestimmung, daß der Katechismus 'am Freitag zu gewisser Stund durch auß in der ganzen Schul examiniert werden' soll. Am Sonnabend vor Mittag interpretiert 'der Praeceptor das Sonntäglich Evangelium graece und latine nach gelegenheit der Classium.' Auch taucht hier wieder einmal — wie in der Wittenberger Ordnung 1533 — der Cisio-Janus auf (Vbm I S. 90). In den Klosterschulen, einer wichtigen Pflanzstätte für den theologischen Nachwuchs, kamen vor allem tägliche alt- oder neutestamentliche

[1]) Jetzt auch bei Sehling, Die evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. I. Leipzig 1902, S. 149ff.

[2]) Bei Vbm, die Braunschweiger auch MGpI S. 25ff.

Lektionen hinzu, 'das die Studiosi darinn, nach dem vermögen ires verstands, beid in Grammatica et Theologia bericht werden' (a. a. O. S. 112f.).

Den Schwankungen in den verschiedenen Schulordnungen im einzelnen nachzugehen ist hier unmöglich. Eine solche vergleichende Darstellung würde ein sehr buntes Bild ergeben. In manchen Schulen tritt auch zunächst der Religionsunterricht noch sehr zurück und geht kaum über die Praxis einzelner humanistischer Anstalten schon in vorreformatorischer Zeit hinaus. Auch der Stoff ist durch den 'Unterricht der Visitatoren' keineswegs allgemein und endgültig festgelegt; so setzt z. B. die Brieger Schulordnung von 1581 für Klasse I ausdrücklich den Römerbrief an (Vbm I 316).

Wir müssen uns hier darauf beschränken, noch einzelne wichtige Erscheinungen des 16. Jahrhunderts zu erwähnen, die über den üblichen Katechismusunterricht hinausgehen.

Eine gewisse Bedeutung hat die besondere Pflege der Bibelsprüche durch Valentin Trozendorf, den bekannten Rektor zu Goldberg († 1556). Trozendorfs Spruchbuch, das '*Rosarium contextum ex rosis decerptis ex paradiso domini*' enthielt in einigen Ausgaben die Sprüche in deutscher, lateinischer, griechischer und hebräischer Sprache, dazu Erklärungen, nach Diktaten Trozendorfs gesammelt; doch sind gerade diese Erklärungen z. T. jedenfalls ziemlich wertlos gewesen.[1]) Michael Neander in Ilfeld († 1595) erwähnt in seinem 'Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen', seine '*Historiola ecclesiae, sive populi dei*' usw. (Vbm I 760). Die Schrift gibt in freier, auch profane Quellen wie Josephus benutzender Weise eine Art Geschichte des Volkes Israel, während Neander in seinem '*Chronicon sive synopsis historiarum* ... (*ad hunc usque nostram aetatem*)' in der Weise der mittelalterlichen Chroniken die biblischen Historien in eine Weltgeschichte verwebt. Sein ethischer Unterricht aber auf der Oberstufe, der über die Ansichten der alten Philosophen informiert, wird schwerlich weit über die früheren Sentenzensammlungen hinausgegangen sein.

Die Art der *Catalogi* des Otto Brunfels, die an die alten Zeugenreihen erinnern, wie sie neben Ebr. 11 z. B. in den Bestimmungen der *Constitutiones apostolicae* über den Katechumenenunterricht begegnen, fand ihre Fortsetzung in den 9 Büchern '*Virorum illustrium seu historiae sacrae*' des Georg Fabricius (Chemnicensis), wie die Catalogi aus Schuldiktaten erwachsen und wie jene von einer gewissen frommen Eifersucht auf das allgemeine Interesse an den Helden des griechisch-römischen Altertums getragen. Benutzt wurde diese Arbeit z. B. noch um 1702 in den Franckeschen Stiftungen. — Nachweislich einer sehr weitgehenden Verbreitung in Deutschland erfreuten sich im 16.—18. Jahrhundert des bekannten Genfer Rektors Sebastian Castellio († 1563 zu Basel) '*Dialogorum sacrorum libri quatuor*'. Wir haben es hier mit einer frei ausgestaltenden Wiedergabe biblischer Geschichten zu tun, nicht in der Art legendenhafter Aufputzung wie in der *Scholastica historia* und den Historienbibeln, auch nicht

---

[1]) Vgl. die Probe bei K. J. Löschke, Die religiöse Bildung der Jugend usw. im 16. Jahrhundert, Breslau 1846, S. 92ff.

in der moralisierend auflösenden Weise des Rationalismus: Castellios Ausmalung regt in durchaus gesunder Weise die kindliche Phantasie an; zum Teil ganz frei ausbauend gibt er eine große Reihe alt- und neutestamentlicher Geschichten in Gesprächsform, mit sichtlicher Bemühung um reines Latein, an denen die Knaben '*eadem opera et mores Christianos et orationem Latinam*' lernen sollten.

Sieht man von dem 'Heldenbüchlein' des Otto Brunfels ab, so kann als die erste deutsche biblische Geschichte die 'Historienbibel' des Hartman Beier aus Frankfurt am Main angesehen werden, die 1557 zuerst erschien. Im Wortlaut der Lutherschen Bibelübersetzung bietet sie einen Auszug, der, wenn auch von Haus aus nicht direkt für die Jugend bestimmt, doch in den Schulen Verwendung gefunden zu haben scheint.

Trotz der klaren Erkenntnis aber von dem Wert historischer Bildung, wie wir sie bei den Reformatoren finden, trotz der nachgewiesenen mittelalterlichen und frühreformatorischen Ansätze zur Behandlung der biblischen Geschichten in der Schule bleibt dieser wichtige Gegenstand doch vielfach noch so gut wie ausgeschlossen vom Religionsunterricht. Zusammenstellend gibt 1565 der berühmte Johannes Sturm in Straßburg an, was in der Schule vorzunehmen und was dem theologischen Fachstudium zu reservieren sei. Über den Katechismus und die Behandlung leichterer *loci communes* sowie einige Lektüre aus Evangelien und Episteln ist man danach hier nicht hinausgekommen. Kirchengeschichte wird ausdrücklich vom eigentlichen Schulpensum ausgeschlossen (Vbm I 740).

Im Beginn des 17. Jahrhunderts finden wir inhaltlich den Katechismus fast in Alleinherrschaft, bezüglich der Methode aber beschränkte man sich im wesentlichen aufs Auswendiglernenlassen.

Man empfindet ein aufrichtiges Mitleid mit den jugendlichen Herzögen Johann Ernst und Friedrich von Sachsen-Weimar, die im Alter von 14 bzw. 12 Jahren gelegentlich einer Prüfung in Jena nach halbjährigem Unterricht daselbst mit 'eczlichen 70 Psalmen', Luthers kleinem Katechismus, deutsch und lateinisch, dem 'ersten und andern Heubtstück auß der Kinderlehr Herrn M. Abrahami Langen' und außerdem mit 30 *loci* des *Corpus doctrinae Matthaei Judicis* '*perfecte et integre sine haesitatione*' aufwarten mußten (Mittln. VII 1897, 282ff.). Denselben Eindruck eines starken didaktischen Materialismus unter bedenklicher Zurückdrängung der biblischen Geschichte gewinnt man aus fast sämtlichen Schulordnungen der Zeit. In Weimar behandelt man 1562 wie 1610 den lutherischen Katechismus in deutscher, lateinischer und griechischer Sprache; aber aus der Bibel lernen die Schüler fast nur die sonntäglichen Evangelien und Episteln kennen, vom Alten Testament nur Psalmen und einige Abschnitte aus den Proverbien (Mittln. VII 1897, 172ff.; VIII 1898, 33ff.).

In Hessen sind Konrad Dieterichs '*Institutiones catecheticae e B. Lutheri Catechesi depromptae et variis notis illustratae*' (1613) oder die '*Epitome*' daraus für das ganze 17. Jahrhundert das Hauptlehrbuch des Religionsunterrichts an den höheren Schulen; sie lassen sich auch sonst noch nachweisen, z. B. 1698/99 in Nürnberg. In den sächsischen Schulen benutzte man vielfach Leonhard Hutters '*Compendium locorum theologicorum ex scriptis sacris et libro concordiae collectum*' (zuerst 1610 er-

schienen), das Melanchthons '*Loci communes*' oder sein '*Examen ordinandorum*' ersetzen sollte; so wird es z. B. auch für das Gymnasium in Koburg vorgeschrieben (Vbm II 24). Zwar verordnen die '*leges scholae Halensis*': *nihil ediscitur penitus, quod non antea fuerit explicatum.* Aber von dieser Explikation bekommt man keine besonders hohe Meinung; sie geschieht *non solum etymologicarum et syntacticarum regularum ostensione, sed etiam similium formularum casibus, personis, temporibus mutatis efformatione* (Vbm II 575).

In Görlitz gebraucht man 1609 für die unteren Klassen Luthers kleinen deutschen Katechismus, Trozendorfs Rosarium und eine Zusammenstellung aus der alttestamentlichen Spruchliteratur; für Tertia heißt es bezeichnenderweise: *hic aliae erunt pietatis, aliae pro latinitate lectiones*; für die ersteren kommen hier in Betracht *Catechismus Trozedorfii* (welcher?) und *Evangelium latinum*; in Sekunda liest man Melanchthons *Examen theologicum* (= *ordinandorum*) und *Evangelium graecum*; in Prima endlich treibt man abwechselnd Augustana und Römerbrief; die *loci communes* werden aus den Quellen abgeleitet, die Belegstellen *ex et cum textu* erklärt, daneben die Sonntagsevangelien behandelt, *quorum dispositio et ἀνάλυσις iuxta artificium logicum ostenditur.* — In Bayreuth bietet man 1664 den *Inferiores* 'die drey Hauptsymbola', 'ingleichen das *Decretum Concilii Ephesini*, auch *Confessio fidei Chalcedonensis* und die *Articuli Invariatae Augustanae Confessionis*, samt den eigentlichen Sprüchen Heil. Göttlicher Schrifft, wormit dieselben bewähret werden', den *Superiores* aber 'ein *Systema* oder *Syntagma Theologiae methodicum*', daneben freilich auch *historiam sacram et ecclesiasticam* (Vbm II 628ff.).

Indessen, wenn auch unstreitig im 16. und 17. Jahrhundert das Dogmatische im Religionsunterricht überwiegt, es fehlt doch nicht ganz an Bestrebungen — ich erinnere an Castellio —, den Schülern den biblischen Inhalt in einem über die Sonntagsevangelien und -episteln hinausgehenden Maße vertraut zu machen. Die kurpfälzische Schulordnung von 1615 sieht tägliche gemeinsame deutsche Schriftlektüre vor; der Lektionsplan umfaßt das Neue Testament ganz, mit Ausnahme der Apokalypse, das Alte mit Ausschluß vieler Kapitel, die für die jugendlichen Hörer noch ungeeignet seien; vorkommende Schwierigkeiten werden kurz erklärt (Vbm II 141ff.). — Auf die Heranziehung dieses Erzählungsmaterials für die Veranschaulichung mag Comenius von einigem Einfluß gewesen sein mit seinem auf den eben erstehenden Empirismus zurückgehenden Grundsatz: '*nihil doceatur per autoritatem nudam, omnia per demonstrationem sensualem et rationalem*'. Nachweisbar ist der Zusammenhang der Pflege biblischer Geschichte mit jener als Reaktion gegen den Humanismus hervortretenden antiklassischen Richtung, die in Ratichius und Comenius ihren Höhepunkt erreicht, aber schon vor ihnen vorhanden ist. Die Arbeiten des Castellio und Fabricius dienten ja vorzugsweise als sprachliche Übungsmittel. — Justus Gesenius († 1673 zu Hannover) klagt in der Vorrede zu seinen 'Biblischen Historien Altes und Neues Testaments' (1656) noch über die allgemeine Unkenntnis des biblischen Erzählungsinhalts. Er knüpft mit seiner deutschen Arbeit an Hartman Beiers Auszug aus der Lutherbibel an und bestimmt sie insonderheit für die Schulen. Gesenius gibt in seinem Vorwort auch Winke, wie der Lehrer durch Abfragen den Kindern die einzelnen Er-

zählungen einprägen solle. So hat er stofflich wie methodologisch dem bekannten Johann Hübner († 1731 in Hamburg) vorgearbeitet, dessen 'Zweymal zwey und funffzig auserlesene Biblische Historien' (zuerst 1714) lange das verbreitetste Lehrbuch für diesen Unterrichtsgegenstand geblieben sind und das Fegefeuer der Aufklärung überdauerten.

Hübners Erfolge gehen ohne Frage zum Teil auf Speners Anregungen zurück. Erstreckten sich diese auch zunächst auf das Gebiet der kirchlichen Katechese — ich erinnere hier nur an die Erneuerung und Verbreitung der Konfirmation durch Spener — so gingen sie doch auch auf die Schulen über: in den Franckeschen Stiftungen spielt alsbald das Bibellesen eine hervorragende Rolle.[1]) Freilich treten mancherorten sogleich auch recht bedenkliche Seiten des Pietismus in den Schulen hervor, so in dem Verlangen der Waldeckschen Schulordnung von 1704, der Katechet solle seine Schüler zu 'kurtzen Stoß-Gebätern und Seufftzerlein reitzen' (Vbm III 144).

Aber auch abgesehen von derartigen Verirrungen besteht zu Recht, was die 'aufgeklärten' Neuerer, die man sehr irreführend Sokratiker nennt, der Zeit vor ihnen zum Vorwurf machten. So schreibt Basedow 1764 in seiner 'Abhandlung von dem Unterrichte der Kinder in der Religion'[2]): 'Sobald sie (die Kinder) halb lesen können, geht die erbärmliche Zeit des Memorierens an. Gebete, biblische Historien, Psalmen, Evangelien, Sprüche und Gesänge, alles wird zu lauter Lektionen, die das Kind, ohne den Wortverstand zu haben, memorieren, oder hungern und Schläge leiden muß.' Und keineswegs günstiger urteilt z. B. eine so sympathische Persönlichkeit wie Christian Gotthilf Salzmann. Diesen Übelständen gegenüber will die Sokratik, wie sie von 1764 an aufkommt — Johann Lorenz von Mosheims († 1755) sehr überschätzte Anregungen hatten an den bestehenden Zuständen nichts geändert —, eine neue Ordnung des religiösen Lehrstoffs: erst Naheliegendes, Sinnliches, dann Geistiges, Abstraktes, erst natürliche, dann geoffenbarte Religion, und eine neue Art der Behandlung dieses Stoffes: Selbstfindenlassen der religiösen Wahrheiten im katechetischen Gespräch. Die Verirrungen dieser Methode sollen gewiß nicht beschönigt werden; übrigens schlossen die strengen Sokratiker die sogenannten Offenbarungswahrheiten der christlichen Religion von der sokratischen Behandlung aus, ohne daß diese Stoffe deshalb aus dem Religionsunterricht überhaupt fortfielen. Die speziell christlichen Lehrstücke treten im allgemeinen hinter den Lehren der Moral und der sogenannten natürlichen Religion zurück. Bezüglich der biblischen Erzählungen aber ist die ablehnende Haltung Salzmanns aus den Kreisen der Sokratiker selbst bekämpft worden. Wir mögen an der

---

[1]) Über die katechetische Literatur dieser Zeit vgl. Schumann-Sperber, Gesch. d. Methodik des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule, Gotha 1890, S. 49ff.

[2]) Sie ist vorausgeschickt seiner Schrift 'Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft nach dem in der Philalethie angegebenen Plane'. — Über die Sokratik vgl. das gründliche, nur etwas breite Buch von Martin Schian: 'Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung: Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts'. Breslau 1900.

Art der Erzählung eines Gustav Friedrich Dinter allerlei auszusetzen haben; aber sein wichtigster Grundsatz für die Darbietung ist heute noch sehr beherzigenswert: Ein Mann, der nicht erzählen kann, sollte nicht Schulmeister werden dürfen. Das Hauptverdienst der Sokratik liegt in ihrem energischen Dringen auf Bildung eigener Überzeugung und sittlicher Stärke durch Entfaltung der im Menschen liegenden Kräfte. Eine Frucht ihrer nur in der Übertreibung widernatürlichen Methode — und nur gegen solche Übertreibung besteht Pestalozzis Polemik zu Recht — ist unstreitig unsere heutige entwickelnde Katechisation im Gegensatz zu der bloß examinierenden oder zergliedernden. Das seit etwa 1800 erstarkende positiv-christliche Bewußtsein hat den Inhalt des Unterrichts wieder zugunsten der geoffenbarten Religion verschoben, formell ist für die Folgezeit ein reiches Erbe aus den Tagen der Aufklärung nicht abzuleugnen.

Mit dem Pietismus aber teilt sich die Sokratik in das Verdienst, die Streittheologie aus der Schule gewiesen zu haben. Die sächsische Schulordnung von 1773 legt zwar dem 'Unterricht im Christentume' noch das *Compendium Hutteri* zugrunde, 'so lange, bis ein anderes Lehrbuch dazu vorgeschrieben werden wird'; doch sie bestimmt ausdrücklich, sich nicht 'mit dem, was darinne aus der *theologia scholastica* und *polemica* zu befinden, allzulange aufzuhalten und darüber die Anwendung der Glaubenslehren auf die Gottseligkeit zu verabsäumen' (Vbm III 621). In der Praxis sah's freilich nach dem Bericht eines früheren Schülers des Wittenberger Gymnasiums (Mittln. VIII 46 ff.) auch ein Dezennium später noch anders aus. — Aber die neue Zeit brachte auch neue Bücher. Aus den Franckeschen Stiftungen zu Halle ging das 'Lehrbuch für die oberen Religionsclassen in Gelehrtenschulen' von August Hermann Niemeyer hervor, das ich nicht nur um seiner großen Verbreitung willen aus anderen heraushebe — es erschien zuerst 1801, in 18. Auflage 1843 —, sondern auch, weil ihm m. E. in der Beurteilung von Ludwig Wiese[1]) unrecht geschehen ist. Das Buch macht zunächst schon durch seine Geschlossenheit und Selbstbeschränkung einen vorteilhaften Eindruck gegenüber der Zerfahrenheit und vielfach auch Verstiegenheit des damaligen Religionsunterrichts auf der Oberstufe der höheren Schulen. Man vergleiche hierzu das Aufsatzthema, das nach Wiese in den 90er Jahren des 18. Jahrhunderts der Rektor Meierotto den Primanern des Joachimsthalschen Gymnasiums zu behandeln gab: 'Was bleibt dem folgenden Jahrhundert in der Gelehrsamkeit, besonders im theologischen Fach, zu leisten übrig?' Niemeyer gibt auf 62 Seiten[2]) eine 'Allgemeine Einleitung in die biblischen Schriften', S. 65—133 folgt nach einem kurzen Abschnitt über die nichtchristlichen Religionen die 'christliche Religionsgeschichte', sodann S. 137—198 'Religionslehre nach den Grundsätzen der Vernunft und des Christenthums', S. 201—254 'Sittenlehre nach den Grundsätzen der Vernunft und des Christenthums' mit

[1]) Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan höherer Schulen. Ein pädagogisches Bedenken. 2. Aufl. Berlin 1891, S. 20f.

[2]) Mir liegt die 6. Auflage von 1811 vor.

einem sehr heilsamen Anhang 'Über die Vortheile, Gefahren und Pflichten des akademischen Lebens'. Gewiß ist uns in den Ausführungen des Verfassers manches befremdlich; aber von einer Entheiligung der Bibel sowie der Person und des Werkes Christi darf bei Niemeyer nicht die Rede sein. Er schließt sich aus von den Bekennern der bloßen Vernunftreligion, ja er leugnet nicht einmal schlechtweg das Wunder. Von der Bibel sagt er allerdings: 'Der nächste Zweck dieser Schriften ging auf das Zeitalter, worin sie entstanden. Vieles darin hat seine Bestimmung erfüllt und gehört nicht zu der Summe der für jedermann notwendigen Religionskenntnisse, ob es wohl in anderer Hinsicht großen Wert haben kann.' Aber wer wollte das heute bestreiten oder in solcher Beurteilung eine Entheiligung sehen?! Den in einem besonderen Bande herausgegebenen 'Erläuternden Anmerkungen und Zusätzen' zu seinem Lehrbuch (3. Ausg. 1811) schickt Niemeyer eine 'Abhandlung über die Methodik des Unterrichts' vorauf, die den unvoreingenommenen Leser stellenweise anmutet wie auf die Zustände und Bedürfnisse unserer Zeit zugeschnitten. Durch wissenschaftliche, offene Behandlung der religiösen Fragen und Schwierigkeiten hofft er die Jünglinge davor zu bewahren, künftig von jedem aufsteigenden Zweifel beunruhigt und durch jeden Einwurf irre gemacht zu werden. Gegenüber der üblichen ermüdenden Wiederholung des Allbekannten fordert er für die Oberstufe der Gelehrtenschulen den Fortschritt zu dem 'Inbegriff der Wahrheiten, welche, wenn sie gleich nicht zur Religionslehre selbst gehören, doch dazu erforderlich sind, das Religionswesen richtig zu beurteilen und das Studium der Theologie von außen her im rechten Lichte zu betrachten, überhaupt alle die Kenntnisse, welche jede theologische Fakultät dem geistlichen Minister und den Gelehrten anderer Fakultäten, jeder geistliche Rat seinen rechtsverständigen Kollegen, jeder Prediger und jeder Schulmann seinen nichttheologischen Oberen und Patronen, soweit sie auf Kirchen und Schulen Einfluß haben, welche endlich jeder mit der Religion es gut meinende Leser allen gelehrten und unterhaltenden Schriftstellern wünschen muß'.[1]) Mit diesen Büchern vergleiche man andere Produkte der Aufklärung auf unserem Gebiet, etwa Cannabichs 'Vollständigen christlichen Religionsunterricht für die fähigere und im Denken geübtere Jugend' (2. Aufl. Erfurt 1803) mit seiner nüchternen Moralweisheit, dann wird man Niemeyer gerechter beurteilen, als es Wiese tat.

ZUR ENTWICKLUNG IN EINZELNEN LÄNDERN UND STATISTISCHES.

Das Jahr 1810 bedeutet für Preußen einen wichtigen Wendepunkt, wie in der Geschichte des höheren Schulwesens überhaupt, so auch in der Geschichte des Religionsunterrichts: durch die Einrichtung des *Examen pro*

---

[1]) Diese Worte eignet sich Niemeyer aus Rötgers Privatgedanken über Lehrbücher für die ersten theologischen Klassen (im 2. Bande des Jahrbuchs des Pädagogiums zu U. l. Frauen in Magdeburg, Helmstädt 1799) an.

facultate docendi vollzog sich die Emanzipation der höheren Schulen von der Kirche, wie sie freilich durch das 'Allgemeine Landrecht' und die Errichtung des Oberschulkollegiums schon vorbereitet war; diese Entwicklung kam bekanntlich 1825 zum Abschluß, als die Beaufsichtigung der höheren Lehranstalten von den Provinzialkonsistorien an besondere Provinzialschulkollegien überging. Für den Religionsunterricht bedeutete dieser Ausschluß des geistlichen Standes als solchen vom Schulamt zunächst eine Notlage bezüglich der Lehrkräfte. Niemeyer klagt in der erwähnten Abhandlung über die Unlust und die mangelhafte Vorbildung der Philologen für unsern Gegenstand.

Auch blieb es wohl infolge der divergierenden theologischen Richtungen mit der Planlosigkeit des Religionsunterrichts besonders auf den oberen Klassen einstweilen beim alten; und so schien dieses Fach von der heilsamen Zucht einer einheitlichen Regelung ausgeschlossen, ohne daß die gewahrte Freiheit entsprechende Früchte gezeitigt hätte. Niemeyer weiß sogar von großer Mannigfaltigkeit in der wöchentlichen Stundenzahl zu berichten, die zwischen 1 und 6 schwankt. Kein Wunder, wenn wir bei der Revision der Lehrpläne in damaliger Zeit gelegentlich auch dem Vorschlag begegnen, den Religionsunterricht in den Oberklassen lieber ganz fortfallen zu lassen. Während die preußische Prüfungsordnung von 1812 von einem Examen in der Religionslehre absieht, beschäftigt sich der nicht publizierte Lehrplan von 1816 eingehend mit diesem Gegenstand.[1]) Der Unterricht soll christlich, nicht allgemein-religiös sein, sich auch des theologischen Ballastes und doktrinärer Färbung enthalten. Biblische Geschichte, Katechismus und Liederstrophen bilden den Stoff für die untere Stufe, die zweite befaßt sich mit Glaubens- und Pflichtenlehre auf Grund der Bibel, dabei soll das Nebeneinander von Katechumenen- und Schulreligionsunterricht vermieden werden; für die Oberstufe endlich sind Beschäftigung mit der Bibel und Kirchengeschichte vorgeschrieben. In einer Verordnung des Ministers von Altenstein vom Jahre 1826 wird für den Religionsunterricht unter Verwerfung einer 'alles tieferen Grundes beraubten sogenannten Moralität' ein 'lebendiger Glaube an Christus und die durch ihn geoffenbarten Heilswahrheiten als das Wesentliche' aufgestellt. Den Generalsuperintendenten macht es ihre Amtsinstruktion von 1829 zur Pflicht, die gelehrten und Bürgerschulen bezüglich ihrer religiösen und kirchlichen Tendenz zu visitieren. Indessen wirken diese Maßnahmen keineswegs sofort in dem beabsichtigten Sinne; bezeichnet doch z. B. Bismarck den Pantheismus, mit dem er 1832 die Schule verließ, als normales Resultat des damaligen Unterrichts. Es wird mancherorten gewesen sein, wie es Beyschlag in seinen Erinnerungen aus den 30er Jahren — freilich für Frankfurt — schildert: 'In jeder neuen Klasse des Gymnasiums ging der Religionsunterricht aus einer andern Tonart'. Durch das neue Abiturientenprüfungsreglement wird 1834 das Religionsexamen allgemein eingeführt, für

[1]) Vgl. hierzu Max Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens seit Einführung des Abiturientenexamens, Berlin 1900, besonders S. 65 ff., sowie die schon erwähnte Schrift von Wiese.

Rheinland und Westfalen auch eine schriftliche Prüfung genehmigt. 1844 weist Minister Eichhorn die Provinzialbehörden an, den Religionsunterricht nur solchen Lehrern anzuvertrauen, die die erforderlichen Eigenschaften des Gemüts besäßen; das Niemeyersche Lehrbuch sei überall zu entfernen. An Ersatz fehlte es nicht; bezeichnend für den Wandel der Zeiten ist unter anderen das 'Lehrbuch des christlichen Glaubens und Lebens. Zum Gebrauch in den oberen Klassen an den Gymnasien und für die reifere Jugend überhaupt' von Philipp Marheinecke, dem bekannten Berliner Universitätslehrer und Prediger (Berlin 1823): hier erscheint die altlutherische Orthodoxie im Rahmen einer auf Schelling zurückgehenden Spekulation.

Wohl nicht ohne tieferen Zusammenhang mit den Erfahrungen des Jahres 1848 war die Willigkeit, auf die die Betonung der christlichen Grundlage im höheren Unterricht unter Minister von Raumer bzw. seinem Referenten Ludwig Wiese auch in angesehenen philologischen Kreisen stieß. Charakteristisch dafür sind die von Wiese angeregten Verhandlungen der Erlanger Philologenversammlung vom Jahre 1851, die unter anderm der eben erfolgten separatistischen Gründung zu Gütersloh gegenüber sich einmütig dahin aussprach, 'daß die alten Gymnasien sich das Prädikat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten noch wollten.'[1]) Der revidierte Lehrplan von 1856 setzte für Sexta und Quinta statt der seit 1816 hier wie in allen anderen Klassen bestimmten 2 Religionsstunden deren 3 in der Woche fest. Die Prüfungsordnung von 1859 verlangte auch von dem Abiturienten der Real- und höheren Bürgerschulen Bekanntschaft mit der positiven Lehre der kirchlichen Konfession des Prüflings und genügende Bibelkenntnis; dazu kommt für die Realschulen erster Ordnung Bekanntschaft mit den wichtigsten Begebenheiten und Personen aus der allgemeinen Kirchengeschichte, mit der Augsburgischen Konfession und den wichtigsten Konfessionsunterschieden. Um endlich einen Stamm geeigneter Religionslehrer zu schaffen, hatte man schon 1853 den Kandidaten der Theologie den Eintritt in das höhere Lehramt erleichtert. Dagegen wies der Minister von Bethmann-Hollweg Versuche der obersten Kirchenbehörden, auf die Gestaltung des Religionsunterrichts an den höheren Lehranstalten Einfluß zu gewinnen, zurück — in unseren Tagen bereitet sich die Erneuerung solcher Versuche vor —. Seit 1866 muß sich jeder Kandidat des höheren Schulamts über eine allgemeine Bildung in der Religionslehre seiner Konfession ausweisen. Die bis dahin für alle Schüler vorhandene Nötigung zur Teilnahme am Religionsunterricht wurde 1872 durch eine Verfügung des Ministers Falk beseitigt, nach der die Dispensation zulässig sein sollte für den Fall, daß ein genügender Ersatz nachgewiesen werden konnte.

Der 'spezielle Lehrplan' von 1867 hatte als Ziel des Unterrichts hingestellt, 'daß die Jugend zu lebendiger Erkenntnis von der Zugehörigkeit zu dem Reiche Gottes auf Erden und zu der evangelischen Kirchengemeinschaft geführt und daß bei ihr der Wille und das Vermögen angeregt werden, an den Bestrebungen

---

[1]) Vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts usw. II² 1897, S. 491. Übrigens hat nach Wiese Gütersloh dieses Prädikat nie für sich besonders in Anspruch genommen.

und Segnungen dieser Gemeinschaft teilzunehmen.' Dem gegenüber verrät der Lehrplan von 1882 mehr ein Absehen auf theoretische Kenntnisse, wenn er vor allem verlangt, 'dem Schüler ein solches Maß des Wissens auf religionswissenschaftlichem Gebiet zu vermitteln, daß er nicht allein mit der Lehre, den Vorschriften und der geschichtlichen Entwicklung seiner Konfession bekannt sei, sondern auch zu der Fertigkeit eines begründeten Urteils über das Verhältnis derselben zu anderen Bekenntnissen und zu besonderen Zeitrichtungen befähigt sei'; daneben freilich soll der Unterricht auch 'zur Sammlung und Vertiefung des Gemüts' dienen. An die Stelle dieser Zielbestimmung tritt aber 1892 wieder die praktische, im Sinne von 1867 gehaltene.

Die Bestimmungen von 1882 beseitigten für Quinta die dritte Stunde wieder; auch ließ man fortan die schriftliche Abiturientenprüfung überall und gänzlich fallen. Zur Erlangung des Reifezeugnisses an einer höheren Bürgerschule ist seitdem auch Bekanntschaft mit den Hauptereignissen der Reformationsgeschichte nötig. Die Lehraufgabe stimmt im allgemeinen für realistische und humanistische Anstalten überein, nur daß für die Gymnasien 'empfohlen' wird, Abschnitte aus dem Neuen Testament auf der Oberstufe im Grundtext zu lesen; was 1867 ausdrückliche Forderung war, wird hier 'empfohlen' und 1892 nur noch zugelassen. Durch den Lehrplan von 1892 ist für U II die Lektüre eines synoptischen Evangeliums neu eingeführt; die Kirchengeschichte, seit 1867 Pensum der O II, wird von hier nach U I verlegt; in O I soll im Anschluß an ausgewählte Kapitel der Augustana eine Glaubens- und Sittenlehre gegeben werden; für O II bleibt die Behandlung der ganzen Apostelgeschichte.

Auf die Entwicklung in den übrigen deutschen Ländern kann nicht in gleicher Ausführlichkeit eingegangen werden; doch seien hier wenigstens einige wichtige Daten gegeben.[1]) In Bayern läßt das Niethammersche 'Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten' von 1808 den Religionsunterricht mit der untersten Gymnasialklasse, d. h. durchschnittlich mit dem 14. Lebensjahr abschließen; hier erscheint er, mit der Philosophie verbunden, als Religions-, Recht- und Pflichtenkenntnis. 1810 wurde der Religionsunterricht, den der Lehrer der philosophischen Fächer erteilte, auf alle 4 Kurse des Gymnasiums ausgedehnt; 1816 wies man die Religion dem Klassenlehrer zu, bis die Schulordnung von 1824 den Unterricht auf geistliche Lehrer beschränkte. Thierschs Lehrplan von 1829 und die 'neue Schulordnung' von 1830 sehen für alle Klassen je 2 wöchentliche Religionsstunden vor. Die neuhumanistische Strömung, inauguriert durch jenen tatkräftigen Schüler Gottfried Herrmanns, die auch den Religionsunterricht der klassischen Lektüre anzuschließen bestrebt war, wurde während der zweiten Regierungshälfte König Ludwigs durch reaktionäre Verordnungen abgelöst; so wurde unter Minister Abel die konfessionelle Trennung des Geschichtsunterrichts durchgeführt. Nach einer Verfügung von 1841 soll bei der Zensur in Religion auch die Frömmigkeit des Schülers

[1]) Vgl. hierzu Paulsen II², besonders Buch V Kap. 7; außerdem Baumeisters 'Handbuch' usw. I 2, 1897.

berücksichtigt werden und das so entstandene Prädikat in Religion von besonderem Einfluß auf Rangordnung und Versetzung sein. Die 'neue Schulordnung für die Studienanstalten' von 1874 aber hob jene Trennung im Geschichtsunterricht wieder auf und beseitigte die vorher üblichen täglichen Andachten sowie die mündliche und schriftliche Prüfung in den Religionskenntnissen beim Absolutorium; doch wurde 1890 eine schriftliche Abiturientenarbeit aus der Religionslehre wieder eingeführt.

In Württemberg bestehen die alten, auch nach der Reformation beibehaltenen Klosterschulen noch heute fort in den vier sogenannten 'niederen evangelisch-theologischen Seminarien'; sie sind hauptsächlich zur Vorbildung für künftige Theologen bestimmt, und die Aufnahme ist an das 'Landexamen' gebunden, das die Reife für Untersekunda voraussetzt und unter anderem eine schriftliche Leistung aus der Religionslehre verlangt. Der vorgeschriebene Lehrplan deckt sich in der Religionslehre wie überhaupt mit dem des Obergymnasiums. — Teilweise hatte der gärende Geist des beginnenden 19. Jahrhunderts den klösterlichen Rahmen dieser alten Anstalten gesprengt, und die neuhumanistischen Bestrebungen blieben auch hier nicht ganz ohne Spur. Aber bis in die 50er Jahre hinein galt der im wesentlichen philosophisch-theologische Kursus des Tübinger Stifts als Vorbereitung zugleich für das Kirchen- und das höhere Schulamt, und bis 1876 standen die niederen Latein- und die seit 1835 aufkommenden Realschulen tatsächlich unter Aufsicht der Geistlichkeit. Diese scheint den Religionsunterricht auf den oberen Klassen noch zum größten Teil in Händen zu haben.

In den sächsischen Fürstenschulen wurde durch den Lehrplan von 1812 ganz im Sinne der Aufklärung für den Religionsunterricht das moralische Element in den Vordergrund geschoben. 1831 traten die Konsistorien die Leitung der Gelehrtenschulen an das Ministerium für Kultus und Unterrichtswesen ab. Das Regulativ von 1846, die Grundlage der heutigen Schulordnung, stellt als Ziel der Religionslehre auf, eine 'in Vernunft und Schrift gegründete Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre und der Hauptereignisse der Kirchengeschichte' zu vermitteln. Bei der 1829 allgemein eingeführten Reifeprüfung ist zunächst — im Gegensatz zur jetzigen Praxis — von einem Examen in der Religionslehre abgesehen.

In Elsaß-Lothringen war unter französischer Herrschaft dem Religionsunterricht überall nur eine Wochenstunde zuerteilt gewesen; durch die Neuordnung der Verhältnisse auf Grund des Gesetzes von 1873 wurden deren zwei bestimmt. Diese wurden zunächst, wie früher, von den Ortsgeistlichen erteilt, die zum guten Teil der Aufgabe sehr wenig gewachsen gewesen zu sein scheinen. Eine eigentümliche Bestimmung zeitigte Manteuffels Politik gegenüber katholischer Verlästerung der eingeführten Schulverhältnisse; in der Ordnung der Reifeprüfung von 1883 wurde verlangt, daß bei der Entscheidung auch das Urteil 'über Aufmerksamkeit und Fleiß des Schülers insbesondere im Religionsunterricht' berücksichtigt werde; an positive Leistungen in diesem Fach scheint man gar nicht gedacht zu haben. Neuerdings werden mehr und mehr die preußischen Verhältnisse vorbildlich.

Baden blickt auf einen ziemlich langen Entwicklungsprozeß bezüglich der Verstaatlichung seines Schulwesens zurück. Als im Jahre 1862 diese Entwicklung zum Abschluß kam und die Beaufsichtigung und Leitung des Unterrichts definitiv für den Staat in Anspruch genommen wurde, schloß man davon die Religionslehre aus, deren Gestaltung und Überwachung der Kirchenbehörde vorbehalten blieb. Seit 1870 ist die streng konfessionelle Zusammensetzung der Lehrerkollegien an den Gelehrtenschulen beseitigt. Unter den Religionslehrern finden sich neben Geistlichen mehr und mehr auch solche, die durch Nachweis anderweitiger Lehrbefähigung sich eine angemessene Stellung in den Lehrerkollegien erwerben.

Auch in Hessen untersteht der Religionsunterricht der Aufsicht seitens der kirchlichen Behörde. Für die Majorität der Schüler sind besondere Religionslehrer angestellt, die Minorität wird von den entsprechenden Ortsgeistlichen unterrichtet.

Eine besondere Erwähnung erfordert hier noch Bremen, wo von seiten der Schule nur in den Unterklassen für Religionsunterricht gesorgt ist. In Quarta gibt man im letzten Vierteljahr einen kirchengeschichtlichen Überblick. Noch einschneidendere Neuerungen scheinen sich hier vorzubereiten.

Die wöchentliche Stundenzahl ist jetzt fast durchweg 2 für alle Klassen und Schularten. In Preußen und einigen im wesentlichen nach seinen Lehrplänen sich richtenden kleineren Staaten sind für Sexta, in Sachsen und an den Gymnasien Mecklenburgs für Sexta und Quinta je 3 Stunden bestimmt. Besonnene Praktiker werden von einer Steigerung dieser Stundenzahl kein Heil erwarten.

Bezüglich des Abiturientenexamens ist die Praxis verschieden.[1]) Man prüft überhaupt nicht in Religion, wie übrigens durchweg auch in Österreich, in Württemberg, Baden, Hessen, Mecklenburg-Schwerin (wohl in Mecklenburg-Strelitz), Sachsen-Weimar, Sachsen-Meiningen, Hamburg, Lübeck und Bremen. Die übrigen Staaten lassen mündlich prüfen; Bayern allein verlangt mit Ausschluß der mündlichen Prüfung eine schriftliche Leistung. Was übrigens auf der Dezemberkonferenz von 1890 gegen eine solche Arbeit aus der Religionslehre vorgebracht wurde, es werde darin das Phrasentum leicht eine zu große Rolle spielen, ließe sich sehr einfach durch geschichtliche Themata vermeiden. Die Freiheit von jeglicher Prüfung wird einerseits von Schülern wie Lehrern angenehm empfunden; gerade die tiefer gehenden Religionslehrer sind von dem zeitraubenden 'Pauk'zwang, wie ihn das drohende Examen fordert, gern entbunden. Anderseits wird, solange die Abiturientenprüfung überhaupt besteht, die Einschätzung eines Faches bei den Schülern sehr wesentlich davon abhängen, ob darin geprüft wird oder nicht. Trotz aller gegenüberstehenden idealen Bedenken wird bei dem Durchschnitt unserer Schüler, auf den ja nun

---

[1]) Vgl. die Zusammenstellung von Hans Morsch, N. J. 1903 II S. 159ff., der aber Hamburg und Lübeck unter denjenigen Staaten anzuführen vergißt, wo in Religion nicht geprüft wird; in Hamburg sind nur sogenannte Extraneer von diesem Examen nicht entbunden.

einmal heute der ganze Schulbetrieb zugeschnitten ist, der positive Ertrag des Religionsunterrichts mit Abschlußprüfung größer sein als ohne sie.

Die Anforderungen sind für die in Betracht kommenden Länder und die verschiedenen Schularten fast dieselben: ein kirchengeschichtlicher Überblick, Glaubens- und Sittenlehre, sowie Bibelkunde. In Preußen galt seit 1882 als Maßstab zur Erteilung des Reifezeugnisses an Gymnasien 'genügende Kenntnis von dem Inhalt und dem Zusammenhange der Heiligen Schrift, von den Grundlehren der kirchlichen Konfession, welcher der Schüler angehört, und von den Hauptepochen der Kirchengeschichte'. Leider vermißt man die Forderung, die man für die Gymnasien erwarten sollte, und für die Paulsen auf der Dezemberkonferenz 1890 vergeblich eintrat, daß der Prüfling eine neutestamentliche Stelle im Urtext zu interpretieren imstande sein müsse. So ist denn der Maßstab für die drei neunklassigen Lehranstalten genau derselbe. 1892 tritt unvermittelt neben jenen Maßstab die Bestimmung, daß sich die Prüfung im wesentlichen auf die Gebiete zu beschränken habe, die in der Prima eingehend behandelt wurden. In der Prüfungsordnung von 1901 ist dann nur diese Bestimmung geblieben. — Für die Realschulen wird verlangt 'genügende Kenntnis von dem Hauptinhalt der Heiligen Schrift, besonders des Neuen Testaments, und von den Grundlehren der Konfession des Examinanden, Bekanntschaft mit der Ordnung des Kirchenjahres, den Hauptereignissen der Reformationsgeschichte, mit einigen Kirchenliedern und deren Verfassern'. Die Ordnung von 1901 verlangt für die Schlußprüfung an den sechsstufigen höheren Schulen nur allgemein den Nachweis der Reife für die Obersekunda der entsprechenden Vollanstalt.

Anhangsweise mögen hier nach den preußischen Allgemeinen Vorschriften für die über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen (vom 31. Mai 1894) noch einige Bestimmungen über den Religionsunterricht an diesen Anstalten folgen.

In Klasse IX—IV umfaßt dieser Unterricht 3 Stunden, in III—I deren 2. Als allgemeines Lehrziel wird aufgestellt: 'Unterstützt von der Gesamttätigkeit der Schule, verfolgt der evangelische Religionsunterricht das Ziel, die Mädchen zum Leben in Gottes Wort zu erziehen, sie in das Verständnis der Heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde einzuführen und sie so zu befähigen, dereinst durch ihren Wandel und durch freudige Beteiligung am gottesdienstlichen Leben der Gemeinde, sowie an christlichen Liebeswerken die ihnen im Leben zufallende besondere Aufgabe zu lösen.'

In den methodischen Bemerkungen wird betont, daß alles Dargebotene auf das Leben zu beziehen, alles Dogmatisieren und Schematisieren zu vermeiden sei. Jedes Hilfsbuch außer Bibel, Katechismus, Gesang- und Spruchbuch ist ausgeschlossen. 'Bei der Auswahl des Religionslehrers kommt es nicht auf die Art seiner Vorbildung, sondern darauf an, daß er eine lebendige, warme, innerlichst überzeugte Persönlichkeit sei.' Übrigens wird jetzt, nach den Bestimmungen über die Oberlehrerinnenprüfung von 1900 zu schließen, auf die Vorbildung doch etwas mehr Gewicht gelegt.

Auf der Unterstufe (Klasse IX—VII) gibt man eine Auswahl biblischer Geschichten ohne Buch und ohne Betonung des inneren Zusammenhangs, dazu einige Sprüche und Liederverse, sowie Dekalog und Vaterunser ohne Luthers Auslegung.

Die Mittelstufe (Klasse VI—IV) bietet eine Geschichte des Reiches Gottes nach dem biblischen Lesebuch, vom Katechismus das 1. Hauptstück mit Luthers Auslegung und eine Erklärung des 2. und 3. Hauptstücks, dazu passende Sprüche und jährlich etwa 4 Lieder, sowie das Nötige über das Kirchenjahr.

Auf der Oberstufe behandelt man in Klasse III evangelische Perikopen, die Gleichnisse Jesu und die Bergpredigt; dazu kommen Luthers Auslegung des 2. Hauptstücks, die Gottesdienstordnung und vier weitere Kirchenlieder. Für Klasse II lautet die Forderung: Ein synoptisches Evangelium, ausgewählte Psalmen und Prophetenstellen, Luthers Auslegung des 3. Hauptstücks, das 4. und 5. Hauptstück ohne Luthers Auslegung, vier Lieder, Geschichte des Kirchenliedes in Lebensbildern, Luthers Leben und Wirken. Für Klasse I erübrigen, von Wiederholungen abgesehen: Bilder aus der Kirchengeschichte, in strenger Beschränkung auf Pflanzung und Ausbreitung der christlichen Kirche, im Anschluß an die Lektüre ausgewählter Abschnitte aus der Apostelgeschichte (Christenverfolgungen, Augustinus, Winfried, Ansgar, Adalbert von Prag, Otto von Bamberg, Anselmus, Bernhard von Clairvaux, Tauler, Johann Hus, Brüder vom gemeinsamen Leben, Luther, Melanchthon, Zwingli, Calvin, Paul Gerhardt, Francke, Zinzendorf, Oberlin, Fliedner, Wichern).

PRINZIPIEN UND METHODE.

Der evangelische Religionsunterricht an den höheren Schulen Preußens ist durch die Revision des Lehrplans von 1901 unberührt geblieben. Und doch war wohl kaum ein Unterrichtsgegenstand der Reform so bedürftig wie eben unser Fach. Das ist eine Erkenntnis, deren negative Seite bei äußerster Verschiedenheit und Unsicherheit der positiven Ersatzvorschläge sich heute sehr weitgehender Zustimmung erfreut. Daß es trotzdem beim alten blieb, ist auf die Unklarheit der gegenwärtigen kirchlichen Position zurückzuführen. Unser Standpunkt in der Beurteilung der Lehrpläne und der schier unübersehbaren Reformliteratur ist der, daß der Religionsunterricht kein Fremdkörper in dem Organismus der höheren Schule sein darf, daß er sich dem sonst hier herrschenden wissenschaftlichen Betrieb organisch anzugliedern hat, Gemütspflege und Willensbestimmung aber sich nur insoweit zur Aufgabe machen kann, als diese bei einer lebendigen, doch objektiven Darbietung des Inhalts und der Geschichte der christlichen Religion bzw. ihrer Urkunden sich von selbst ergeben; eine Vorzugsstellung in dieser Hinsicht vor anderen Fächern ist dem Religionsunterricht nur insofern zuzugestehen, als seine Stoffe bei geeigneter Behandlung besonders fruchtbar an solchen Wirkungen sein können. In den Lehrplan gehört Religion nur, soweit sie überhaupt lehrbar ist, d. h. soweit sie Kenntnisse voraussetzt oder sich mit Kenntnissen auseinanderzusetzen hat.[1])

[1]) Die Anregung zu eifrigster Erörterung der Frage nach der Lehrbarkeit der Religion gab Adolf Metz in seinem Aufsatz 'Methodische Gesichtspunkte', erschienen in der mit Metz, Rinn und Seyring von mir herausgegebenen Schrift 'Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen', Mohr-Tübingen 1900, die im folgenden kurz mit V. e. R. bezeichnet wird. — Metz' Kritiker hätten übrigens bedenken sollen, daß eine einseitige Betonung nötig werden kann, wenn es gilt, einen vergessenen oder verschobenen Gesichtspunkt wieder in den Vordergrund zu rücken.

Die preußischen Lehrpläne bestimmen als allgemeines Lehrziel: 'Der evangelische Religionsunterricht an höheren Schulen verfolgt, unterstützt von deren Gesamttätigkeit, das Ziel, die Schüler durch Erziehung in Gottes Wort zu charaktervollen, christlichen Persönlichkeiten heranzubilden, die sich befähigt erweisen, dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben einen ihrer Lebensstellung entsprechenden heilsamen Einfluß innerhalb unseres Volkslebens auszuüben.' Noch schärfer betont Bayern die Absicht, die Schüler zur fruchtbringenden Teilnahme am kirchlichen Leben zu befähigen. Dagegen redet die sächsische Lehr- und Prüfungsordnung nur von Erweckung und Belebung des christlich-religiösen Sinnes, fester Begründung evangelischen Glaubens und von Kenntnissen, die zu einem eindringenderen Verständnis der Heiligen Schrift und zur richtigen Erfassung der Kirchenlehre im Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung der Kirche erforderlich sind. In Hessen legt man besonderes Gewicht auf die Verknüpfung der behandelten Gegenstände mit den im sonstigen Unterricht gewonnenen Erkenntnissen. 'Insbesondere in den oberen Klassen berührt er (der Religionsunterricht), soweit dazu die Möglichkeit gegeben ist, auch die von dem Christentum bzw. der Reformation ausgegangenen allgemeinen religiös-sittlichen, wissenschaftlichen, ästhetischen und staatlichen Erscheinungen im Leben der Gegenwart'. Doch soll durch diesen Unterricht nicht nur verstandesmäßiges Erkennen erzielt, sondern zugleich das Gemüt erwärmt und der Wille in Bewegung gesetzt werden; er soll die Schüler zu selbständigen Gliedern der evangelischen Kirche erziehen helfen.

Diese Bestimmungen sind ja im allgemeinen ziemlich dehnbar; doch schafft die besondere Betonung der Erziehung zur Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben dort große Schwierigkeiten, wo die Kirche mit unduldsamer Schärfe als wesentlichen Bestandteil ihres Lehrinhalts Sätze festhält, die vor einem wissenschaftlichen Urteil nicht bestehen. Nehmen wir einmal an, den betreffenden Religionslehrern machten solche Forderungen persönlich keine Gewissensnot — sehr viele solche Lehrer gibt es übrigens nicht mehr —: wie aber soll unter den genannten Umständen der auch in den preußischen Lehrplänen gewünschte und vom pädagogischen Standpunkt durchaus zu verlangende Einklang mit der Gesamttätigkeit der Schule gewahrt werden? Es hat nicht an Versuchen gefehlt, diesen Einklang im Sinne einer Unterwerfung der gesamten höheren Lehrerschaft unter die Dogmen der Kirche zu erreichen. Aber schon das resignierte Urteil Wieses über den Erfolg seiner auf die Stärkung des kirchlich-christlichen Charakters unserer höheren Schulen gerichteten Bestrebungen sollte über die Aussichten aller Zwangsmaßregeln in dieser Richtung entscheiden. Darum ist auch offizielle Beteiligung am Gottesdienst, gemeinsame Feier des Abendmahls, ja selbst die Schulandacht überall zu verwerfen, wo es sich nicht um ganz freiwillige Leistungen der Lehrerkollegien bzw. einzelner seiner Mitglieder handelt.

Die gewünschte Harmonie in der Gesamttätigkeit der Schule ist nicht anders zu erreichen als dadurch, daß überall, auch im Religionsunterricht, nach denselben,

nämlich objektiv-wissenschaftlichen Grundsätzen verfahren wird. Dem auch von uns wahrlich hoch genug geschätzten kirchlichen Gemeindeleben aber wird es nur von Segen sein, wenn möglichst viele seiner künftigen Glieder sich auch in religiösen Dingen diejenige historische Bildung erwerben, die allein die jetzt so störenden Gegensätze beseitigen kann. Mit einem solchen Dienst trüge die Schule in würdiger Weise einen Teil des Dankes ab, den sie der Kirche schuldet.

Diese Erwägung muß uns auch mitbestimmen bei der Stellungnahme zu der neuerdings immer wieder auftauchenden Frage, ob es nicht besser sei, den Religionsunterricht der Schule lieber ganz fortfallen zu lassen. Daß die Schüler von ihrem Religionslehrer unter Umständen anderes hören als zu Hause, im Gottesdienst oder im Konfirmandenunterricht hat ja gewiß seine Bedenken vom pädagogischen Standpunkt aus.[1]) Und man könnte geneigt sein vermittelnd zu sagen: mag der Religionsunterricht der Schule so lange aussetzen, bis sich die kirchlichen Organe mehr als bisher mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung abgefunden haben. Aber wie soll der Ausfall gedeckt werden? Soll der kirchliche Konfirmandenunterricht die religiöse Unterweisung abschließen? Will man die Schüler der Oberklassen, die 'gerade in dem Alter stehen, das in unschuldigem Selbstvertrauen die größten und tiefsten Probleme am liebsten umarmt',[2]) bei ihrem Suchen und Ringen ganz sich selbst überlassen und Gefahr laufen, daß sie dem ersten besten Schwätzer oder Skribenten widerstandsunfähig zum Opfer fallen und zu einem Negieren kommen, das nichts ist als bloße Unwissenheit?! Man wende nicht ein, hier müsse der übrige Unterricht einspringen. Der hat bei dem Vielerlei der heutigen Anforderungen ohnehin Mühe, seinen Stoff zu bewältigen, und würde auch die beiden Religionsstunden mit Leichtigkeit absorbieren, ohne sie zu ersetzen. Aber das Elternhaus! — ist nicht die Überwachung der Kinder gerade auch in Sachen der Religion seine eigenste Aufgabe? Glücklich der Jüngling, dem in der Zeit geistiger Entwöhnung ein einsichtiger Vater beratend zur Seite steht! Indessen, wie viele Väter können das heute, wie viele haben die Zeit, die Lust, die Bildung dazu?! An die Kirche endlich wird die Schule unter Preisgabe des eigenen Religionsunterrichts ihre heranwachsenden Zöglinge so lange nicht mit gutem Gewissen verweisen können, als jene die zulänglichen Kräfte und Veranstaltungen zu einem derartigen Ersatz nachzuweisen nicht in der Lage ist! Kann demnach die Schule die Aufgabe nicht von sich abschütteln, ihren Zöglingen selbst Gelegenheit zu religiöser Fortbildung zu geben, so muß sich dieser Unterricht anderseits organisch in ihren sonstigen Betrieb einfügen, darf kein Besonderes sein wollen, das sahen wir schon. — Von hier aus erledigt sich auch Wieses Vorschlag, die konfirmierten Schüler unabhängig von den sonstigen Klassen-

---

[1]) Übrigens wird die Forderung der Beseitigung gewöhnlich ganz anders begründet. Es fehlt ja nicht an hitzigen Reformern, die im selben Atem größere Pflege des Gemütes, ästhetische Vertiefung von der Schule verlangen und alles Hohe und Zarte daraus verbannen möchten, weil die groben Hände der Lehrer es verdürben.

[2]) Ludwig von Sybel, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache, Marburg 1903 S. 62.

unterschieden in besonderen, etwa drei Stufen darstellenden Abteilungen außerhalb des planmäßigen Unterrichts zu einer, abgesehen von obligatorischer Teilnahme, völlig zwanglosen Fortbildung in religiösen Dingen zu vereinigen. Wir brauchen die mannigfachen Schwierigkeiten, die der Ausführung dieses Vorschlages entgegenstehen, nicht zu erörtern. Wieses Absicht, den Schülern das Gefühl zu geben, die Religionsstunden seien etwas ganz anderes als der übrige Unterricht und dienten anderen Zwecken, gerade das müssen wir von unserem Standpunkt aus verwerfen. Diese Stunden sollen mitarbeiten an der einheitlichen geistigen Ausbildung der Schüler; darum bedürfen sie keiner Ausnahmestellung. Darum aber dürfen sie auch durch keine anderen Rücksichten gebunden sein als der übrige Unterricht, innerhalb der Grenzen des unvermeidlichen Lehrplans schließlich durch nichts anderes als das wissenschaftliche und pädagogische Gewissen des Lehrers, dem gerade hier zu fruchtbarer Tätigkeit eine besondere Freiheit zugestanden werden muß.

Die Objektivität wissenschaftlicher Behandlung der Gegenstände des Religionsunterrichts, wie sie dessen Eingliederung in den Lehrplan höherer Schulen erfordert, müßte auch ein Mittel werden, den häufigen und gewiß unzuträglichen Zwiespalt zwischen kirchlicher und schulmäßiger religiöser Unterweisung zu überwinden. Beiderseitiger guter Wille und vor allem saubere Arbeitsteilung würden diesen Übelstand vollends beseitigen. Gebt der Schule, was der Schule, der Kirche, was ihr gebührt! Katechismus, Kirchenjahr, Gottesdienstordnung sind speziell kirchliche Stoffe und sollten dem Konfirmandenunterricht überlassen bleiben;[1]) das eigentliche Feld religiöser Unterweisung in der Schule ist jedenfalls das geschichtliche. 'Religion ist inneres Erlebnis', lautet ein immer wiederkehrender Einwand der Gegner des geschichtlichen Religionsunterrichtes. Gewiß! Aber dies innere Erleben ist doch im allgemeinen sicherlich nicht Sache des Kindes. Soll man es künstlich, methodistisch zu eingebildeten Erlebnissen führen? Das wäre Unnatur; dies aussichtslose Bemühen kann unmöglich Aufgabe eines Unterrichts sein, jedenfalls nicht des schulmäßigen. Aber auf Erfahrung beruht allerdings auch des Kindes Religion: sie entzündet sich an der Religion anderer, der frommen Eltern und Lehrer, nicht zum mindesten der großen religiösen Persönlichkeiten, von denen es liest oder hört. Darum Geschichte! Einzelne biblische Geschichten auf der Unterstufe, Geschichte des Judentums und der anfänglichen Entwicklung und Ausdehnung des Christentums auf Grund der biblischen Bücher in den mittleren Klassen und Kirchengeschichte auf der Oberstufe, gipfelnd in der Darlegung der gegenwärtigen kirchlichen Verhältnisse und vorsichtiger Einführung in die wichtigsten das Christentum

---

[1]) Einen bemerkenswerten Ansatz zu solcher Teilung hat eine Konferenz von Geistlichen und Religionslehrern in Hamburg gemacht. Freilich steht die Billigung der obersten kirchlichen Behörde noch aus, doch, wie es scheint, nicht infolge prinzipieller Bedenken. In Hessen ist die Lehre von den Sakramenten, also das 4. und 5. Hauptstück, dem Konfirmandenunterricht zugewiesen. Vgl. im übrigen zu dieser ganzen Frage Marx, Zeitschrift für den ev. Rel.-U. X, Seyring in V. e. R., Simons, Konfirmation und Konfirmandenunterricht (Mohr-Tübingen 1900) u. a.

berührenden Zeitfragen. Solange die Lehrpläne auch andere Stoffe vom Schulunterricht verlangen, wird der Religionslehrer von der Mittelstufe an auf alle Fälle guttun, auch ihnen gegenüber den Standpunkt des Historikers nicht zu verlassen, das heißt ja doch nicht, trocken oder gleichgültig davon reden. Es wäre traurig, wenn jeder zunächst an den Intellekt sich wendende Unterricht aller Gemüts- oder Willensanregung bar bliebe.

Man wird uns nicht wieder dahin mißverstehen, als wollten wir das Detail wissenschaftlich-theologischer Forschung und gar die genaue Erörterung der Prinzipien ihrer Kritik vor Kinder bringen. Aber ein Religionsunterricht, der es zum Beispiel versäumt, ein historisches Verständnis der israelitischen Religion und ihrer Literatur anzubahnen, setzt sich dem berechtigten Vorwurf aus — wer weiß, wie bald auch von seiten der Schüler selbst —, nicht nur ein falsches Geschichtsbild überliefert oder geduldet, sondern auch der für große Persönlichkeiten so begeisterungsfähigen Jugend die gewaltigen Gestalten der alttestamentlichen Propheten nicht im rechten Lichte gezeigt zu haben. Eine historische Behandlung des Alten Testaments ist gegenwärtig um so mehr schon auf der Mittelstufe erforderlich, als der Lehrplan auf der Oberstufe keine Gelegenheit dazu bietet. Aber auch für die unteren Klassen darf das später erst zu skizzierende Geschichtsbild nicht ganz ohne Einfluß bleiben. Der Unterrichtsplan muß einheitlich sein; der Lehrer muß schon die Darbietung der biblischen Geschichten so gestalten, daß er oder sein Nachfolger nicht auf einer höheren Stufe widerrufen oder doch richtig stellen muß, was auf einer tieferen gelehrt wurde. Manche alttestamentliche Persönlichkeit wie Saul oder Ahab kann schon auf der Unterstufe mit Vorsicht aus der einseitigen jüdischen Beurteilung herausgehoben werden. Die sogenannte Wüstenwanderung der israelitischen Stämme, die Einnahme Kanaans und die Richterzeit darf auch dem Kind nicht nur als eine Kette von lauter Wundern erscheinen. Bei Parallelerzählungen ist stillschweigend nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu verfahren. Über Art und Zeit der Entstehung des Gesetzes braucht nichts verschleiert zu werden. Möglichst früh schon sind die Propheten im Zusammenhang mit ihrer Zeit und deren großen Ereignissen hinzustellen; nur so wird dann später das Verständnis ihrer grundlegenden Bedeutung für Israels Religion möglich. Wie schwer ist oft nachzuholen, was beim ersten Eindruck versäumt wurde![1]) Die

[1]) Vgl. zu dieser Frage Oskar Michael, Aufgabe und Stellung der biblischen Geschichte im Religionsunterricht an höheren Schulen, Annaberg 1901, S. 14f., besonders aber die Ausführungen von Kautzsch (Bibelwissenschaft und Religionsunterricht, Strien-Halle 1900) zu seiner vierten These: 'Die untere Stufe .... kann einer direkten Hereinziehung der Bibelkritik so gut wie völlig entraten, dagegen nicht einer Verwertung ihrer Ergebnisse. Letztere erfolgt in betreff des Alten Testaments, abgesehen von den Patriarchenerzählungen 1. durch die Auswahl derjenigen geschichtlichen Abschnitte, die auf Grund der alten Quellen über den wirklichen Geschichtsverlauf berichten; 2. durch die Ausscheidung dessen, was erst der theologischen Reflexion und Theorie der späteren Quellen angehört; 3. durch eine solche Beleuchtung des religiösen Inhalts, die so viel als möglich sowohl in betreff des Gottesbegriffs, wie der Ethik und der universellen Bestimmung der Religion die Ergänzungsbedürftigkeit und den lediglich vorbereitenden Charakter der alttestamentlichen Offenbarungsstufe erkennen lehrt.'

wichtige Miene des Kritikers freilich darf der Lehrer niemals aufsetzen; je mehr er solche Dinge als selbstverständlich behandelt, um so leichter gehen sie den Kindern ein, und ein recht gesunder Wirklichkeitssinn kommt ihm dabei meistens von seiten der Schüler entgegen.

Aber auch bei der Behandlung des Neuen Testaments ist es sehr wohl möglich, die religiös-erzieherische Aufgabe zu erfüllen, ohne die Wahrheit zu verleugnen. Es ist kein Zweifel, daß Kinder für das Leben und Wirken Jesu viel größeres Interesse und Verständnis zeigen als für sein Sterben und Auferstehen. Warum also nicht kurz mit der Kreuzigung abschließen, Auferstehung und Himmelfahrt aber unerörtert lassen, bis man offen und mit Aussicht auf Verständnis mit den Schülern darüber reden kann? Und daß von dem Leben und Wirken Jesu uns vieles lückenhaft, manches mythisch überliefert ist, können Schüler der Mittelstufe sehr wohl erfahren, ohne daß es den Eindruck von der Persönlichkeit Jesu gefährdet. Das männlichere Jesusbild, wie es uns neuere Forschung und Darstellung vor Augen führte, hat auch schon für Knaben etwas besonders Anziehendes.[1]) Auf eine kritische Erörterung der einzelnen Wunder soll man sich hier nicht einlassen. Man sage einstweilen den Schülern ganz allgemein, daß den Wundern gegenüber ein zwiefacher Standpunkt möglich sei: entweder mit Verzicht auf verstandesmäßiges Erkennen sie gläubig festzuhalten, wie sie überliefert wurden, oder aber nach Analogie von Parallelerscheinungen der Zeitgeschichte anzunehmen, daß auf Grund von tatsächlichen außerordentlichen Wirkungen, die von der einzigartigen Person Jesu ausgingen, sich ein Kranz von Legenden um seine geschichtliche Erscheinung gewunden habe; die Entscheidung für die eine oder andere Annahme müsse jeder mündige Christ für sich selbst treffen. Mit dem Begriff des subjektiven Wunders allein kommt man nicht weit; die Halbheit rationalistischer Erklärungsmethode ist mit Entschiedenheit zurückzuweisen, dagegen den Schülern möglichst klarzumachen, daß auch, wenn man die Geschichtlichkeit der Wundererzählungen in Abrede stellen müsse, *mala fides* auf seiten der Berichterstatter ausgeschlossen sei. Dazu bedarf es nicht einmal notwendig des Hinweises auf frühere oder spätere Legendenbildung: Mißverständnisse der Jünger sind im Neuen Testament selbst so zahlreich verbürgt, daß auch eine irrtümliche Auffassung und Überlieferung bei den neutestamentlichen Autoren für die Schüler so lange nichts Befremdliches haben kann, als man sie mit der Inspirationslehre verschonte. Vor allem aber ist positiv zu zeigen, wie wenig die Bedeutung Jesu an solchen Zeichen hängt, und was er selbst von der Wundersucht gehalten hat.

Mit dem Gesagten ist bereits unsere Position zwei tiefgreifenden Neuerungsvorschlägen gegenüber bestimmt. Franz Heuck hat kürzlich gefordert,[2]) den Religionsunterricht auf die oberen Klassen von Untersekunda an zu beschränken; erst auf dieser Stufe seien die Schüler für eine historische Behandlung religiöser Stoffe reif. Als ob man den Kleinen den Inhalt z. B. des Nibelungen-

[1]) Dies gegenüber Steudels Entgleisung auf dem 2. Deutschen Erziehertag, vgl. Christl. Welt 1905, Nr. 28.

[2]) Zum Religionsunterricht an höheren Schulen, Berlin 1904.

liedes vorenthalten müsse, weil erst der Obersekundaner für fähig erachtet wird, einer wissenschaftlichen Behandlung des Epos zu folgen! — Immer wieder wird sodann heute die Forderung laut: fort mit dem Alten Testament aus der Schule; es ist in dem heutigen Christentum, speziell dem germanischen, ein Fremdkörper, der endlich ausgestoßen werden muß! Aber wer mit uns die Aufgabe der höheren Schule zunächst in der Anbahnung eines historischen Verständnisses des Christentums sieht, wird dessen Hauptwurzel im Unterricht nicht preisgeben können. Ich mag nicht wiederholen, was vom ästhetischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Standpunkte aus durch Kautzsch[1]), Baumgarten[2]), Gunkel[3]) u. a. so eindrucksvoll zur Verteidigung des Alten Testamentes vorgebracht worden ist; nur an Goethes Erfahrung sei noch erinnert, der als Knabe dem Alten Testament ungleich mehr Interesse abgewann als dem 'allzu leichten und durch Predigten und Religionsunterricht sogar trivial gewordenen Neuen Testament'.[4])

Ein kurzes Wort noch über die Person des Lehrers und über die Methode. Es hat für ein praktisches Handbuch wenig Sinn, in hohen Worten die besonderen wissenschaftlichen, moralischen und religiösen Anforderungen zu betonen, die an den Religionslehrer zu stellen seien. Das Ideal ist überall ebenso wünschenswert wie unerreichbar. Aber zweierlei ist allerdings zu verlangen. Der Unfug, den Religionsunterricht der unteren und mittleren Klassen Lehrern zu übertragen, die mit oder ohne Fakultas diese Stunden dauernd mit innerem Widerstreben erteilen und ihren Widerwillen bewußt oder unbewußt den Schülern mitteilen oder ganz andere Dinge treiben als Religion, dieser Unfug muß aufhören; sollten wirklich einmal beim besten Willen die geeigneten Kräfte nicht aufzutreiben sein, dann müßte es dem Leiter der Schule freistehen, den Religionsunterricht in der einen oder anderen Klasse eine Zeitlang ausfallen zu lassen. Oft freilich beruht jener Widerwille nur auf einem Vorurteil, das bei gewissenhafter Pflichterfüllung mehr und mehr schwindet. Es hat sich schon mancher, der sich's anfangs nicht träumen ließ, zu freudiger und erfreulicher Tätigkeit als Religionslehrer hindurchgearbeitet. Darum ist dies die zweite Forderung: wem dieser Unterricht übertragen wird, darf ihn nicht als quantité négligeable behandeln; er tue sein möglichstes in sorgfältiger Vorbereitung. Ich wüßte mehr als einen Philologen zu nennen, den die zu Zwecken des Religionsunterrichts begonnene wissenschaftliche Beschäftigung mit den Gegenständen dieses Unterrichts so fesselte, daß er sie auch ohne Nötigung, aus Interesse an der Sache weiterbetrieb. Die aber nicht Zeit behalten, sich quellenmäßig mit diesen Dingen zu befassen, denen bieten sich heutzutage treffliche Hilfsmittel zu schnellerer Präparation dar, 'also, daß sie keine Entschuldigung haben'.[5]) Gewiß wäre es heilsam,

---

[1]) Bibelwissenschaft und Religionsunterricht, S. 20ff. (gegen Katzer u. a.).

[2]) Neue Bahnen, Tübingen 1903, S. 37ff.

[3]) Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion, München 1905, S. 52ff.

[4]) Vgl. Schrempff, Goethes Lebensanschauung usw. I 1904, S. 35ff.

[5]) Unmöglich kann hier die für den Religionslehrer in Betracht kommende theologische Fachliteratur im einzelnen aufgeführt werden; Werke wie Wellhausens Israelitische und

wenn es mit der Erteilung der Religionsfakultas strenger genommen würde, als es gemeinhin geschieht; das würde auch das Ansehen des Faches und seiner

jüdische Geschichte, Boussets Religion des Judentums im neutestamentlichen Zeitalter, Weizsäckers Apostolisches Zeitalter, Holtzmanns Neutestamentliche Theologie, Harnacks Mission und Ausbreitung des Christentums sowie seine Dogmengeschichte dürften keinem Religionslehrer, wenigstens der Oberstufe, unbekannt sein, und in keinem Lehrerzimmer sollte die 3. Auflage der Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche fehlen. — Nachdrücklich sei auf zwei neue Unternehmungen hingewiesen, die auch den Religionslehrern sehr zustatten kommen werden, auf die von Friedrich Michael Schiele herausgegebenen, bei Gebauer-Schwetschke in Halle erscheinenden, ebenso gediegenen wie billigen 'Religionsgeschichtlichen Volksbücher' (darunter z. B. 'Die Quellen des Lebens Jesu' von Wernle, 'Jesus' von Bousset, 'Das apostolische Zeitalter' von Ed. v. Dobschütz, 'Paulus' von Wrede, 'Die Entstehung des Neuen Testaments' von Heinrich Holtzmann, 'Seelenwanderung' von Bertholet) und auf Heinrich Weinels 'Lebensfragen', die bei Mohr in Tübingen erscheinen (von den bisher herausgekommenen Beiträgen werden besonders 'Die Religion unserer Klassiker' von Sell, 'Naturalistische und religiöse Weltansicht' von Otto und Arnold Meyers 'Auferstehung Christi' gute Dienste tun; sicher wird sich z. B. Ottos Schrift mit ihrer von Fachleuten anerkannten gründlichen Kenntnis der Erfolge und Probleme unserer heutigen Naturwissenschaft in Kürze als unentbehrlich erweisen, zumal für die Religionslehrer an Oberrealschulen).

Von direkten Hilfsmitteln für die Vorbereitung des Lehrers seien besonders hervorgehoben die deutsche 'Textbibel' (Kautzsch-Weizsäcker), 'Die Apokryphen und Pseudepigraphen des Alten Testaments' übersetzt von Kautzsch und anderen, 'Neutestamentliche Apokryphen', in Verbindung mit Fachgelehrten in deutscher Übersetzung und mit Einleitungen herausgegeben von Edgar Hennecke, 'Kurzer Handkommentar zum Alten Testament' (herausgegeben von Karl Marti, wie alles Bisherige im Verlage von Mohr-Tübingen), oder auch 'Das Alte Testament, übersetzt, eingeleitet und erläutert' von Eduard Reuß (Schwetschke-Braunschweig), 'Handkommentar zum Neuen Testament' (Mohr-Tübingen); auch das im Erscheinen begriffene Werk 'Die Schriften des Neuen Testaments, neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt' (Vandenhoeck u. Ruprecht-Göttingen) darf schon genannt werden. Neben den 'Einleitungen' von Holtzmann und Jülicher (N. T.) und Cornill (A. T., alle drei bei Mohr-Tübingen) verdient aus demselben Verlage Beachtung Eugen Hühn, 'Hilfsbuch zum Verständnis der Bibel', 1. Heft: Die Bibel als Ganzes. Namen und Umfang. Sammlung der einzelnen Schriften zum Kanon. Textgestalt. Handschriften und Übersetzungen der Bibel. Biblische Archäologie. Israelitisch-jüdische Geschichte bis zum Barkochba-Aufstande 135 n. Chr.; 2. Heft: Das Alte Testament nach Inhalt und Entstehung; 3. Heft: Das Neue Testament nach Inhalt und Entstehung; ein 4. Heft soll die Geschichte Jesu und der ältesten Christen bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts behandeln (die bisherigen Hefte umfassen 132—176 Seiten). Cornills Vorträge: 'Der israelitische Prophetismus' (Trübner-Straßburg) sollen nicht vergessen sein. Für die Kirchengeschichte seien empfohlen Möller-Kawerau, Karl Müller, Hase, Sohms Grundriß, von Schuberts 'Überblick' und das 'Kirchengeschichtliche Lesebuch' von Rinn und Jüngst (davon auch die 'Schülerausgabe'), außer Hase (Leipzig, Breitkopf u. Härtel) und Sohm (Ungleich-Leipzig) alles aus dem Verlag von Mohr in Tübingen hervorgegangen. Wer für die Glaubens- und Sittenlehre gern etwas Zusammenfassendes benutzt, dem sei etwa Pfleiderers 'Grundriß' oder Bornemanns 'Unterricht im Christentum' genannt. Arnold Seydels 'Unterricht in der christlichen Religion auf heilsgeschichtlicher Grundlage' (Teubner-Leipzig 1904) will in christozentrischer Darstellung in Anlehnung an Luthers kleinen Katechismus den Inhalt des evangelischen Glaubens in der Denk- und Anschauungsweise unserer heutigen Zeit für den Schul- und Selbstunterricht darbieten; bei kritischer Benutzung kann das Buch ganz förderlich sein. Anregen wird den Lehrer Herrmanns 'Ethik' (Mohr-Tübingen, 3. Aufl. 1904). — —

Vertreter im Lehrerkollegium erheblich steigern. Aber nachträglicher Eifer kann auch große Lücken der Vorkenntnisse ausfüllen. Solcher Eifer wird freilich

Es fehlt nicht an eigens für die Vorbereitung des Religionslehrers verfaßten Werken. Staudes 'Präparationen' zu den biblischen Geschichten und zum Katechismusunterricht sind nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet, bieten aber bei der dadurch bedingten Breite doch manche Anregung auch dem, der sich dem Zwang der Formalstufen nicht fügen mag. Der gleichen pädagogischen Richtung gehören die Arbeiten von Thraendorf und Meltzer, Reukauf und Heyn an, die, zunächst für die Volksschule bestimmt, ihr Verdienst haben durch energische Forderung eines wissenschaftlich fundierten Religionsunterrichts. Besonderer Beliebtheit erfreuen sich verdientermaßen die 'Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht', unter Mitwirkung einer Anzahl Fachgenossen herausgegeben von Evers und Fauth (Reuther und Reichard-Berlin). In knapper Form, ohne methodologische Bevormundung, hier und da aber vielleicht etwas zu viel von zergliedernder Disposition sich versprechend, bieten die Herausgeber reiches Material und anregende Winke zu fruchtbarer Darbietung und Ausgestaltung. Der Plan umfaßt A. T., N. T., Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre; der Standpunkt ist gemäßigt liberal; unter den bisherigen, soweit sie mir bekannt wurden, trefflichen Heften ragt das erste, die Bergpredigt von Evers, hervor. Besonders erwähnt sei noch Heft 12/14 'Deutsche Synopse der drei ersten Evangelien' von Koppelmann. Recht bequem macht es R. Heidrich dem Lehrer mit seinem 'Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen' (J. Guttentag, G. m. b. H., Berlin); das Werk kann wie manches andere schädlich werden, wenn der Lehrer sich trotz des Verfassers Protest bei seiner Vorbereitung darauf beschränkt und sich die streng wissenschaftliche Literatur mehr und mehr fremd werden läßt. Im allgemeinen verdient es übrigens das hohe Lob, das ihm fast durchweg gezollt wurde. Der I. Teil behandelt die Kirchengeschichte, der II. die 'Heilige Geschichte', der III. die Glaubens- und Sittenlehre. Im ganzen macht sich die Absicht der Schonung bisweilen nachteilig bemerkbar. In der Kirchengeschichte wurde das erwählte Vorbild, David Müllers Geschichte des deutschen Volkes, verhängnisvoll: manches Anekdotenhafte würde man gerne missen, wenn dafür sachlich Wichtiges, wie der Gnostizismus, eingehender behandelt wäre. Im II. Teil ist man nach der ruhigen, klaren Erörterung der sogenannten Wellhausenschen Theorie — der Verfasser ist offenbar überzeugt von ihrer Richtigkeit — überrascht zu lesen, daß es für die Schule nun doch bei der alten Ordnung bleiben soll, stimmt dann freilich gern wieder zu, wenn die Propheten als die Hauptsache hingestellt werden. Wenn endlich nach den prinzipiellen Erörterungen des III. Teiles mit den Schülern der oberen Klassen Katechismus und Augustana getrieben werden soll, da auch ihnen Milch, nicht starke Speise gebühre, so wird doch in der Ausführung erfreulicherweise weit mehr geboten; die Augustana liefert gewissermaßen nur die Überschriften. — Wer als angehender Religionslehrer gern das Gruseln lernen möchte, lese, was Heidrich als Bücherschatz für den Unterricht in der Kirchengeschichte auf 5 eng bedruckten Seiten zusammenstellt, wobei die 'streng wissenschaftliche Literatur' noch ausgeschlossen bleibt. Sehr umsichtig und praktisch orientiert für die Zeit von 1886—1895 Fr. Seyring in seinem 'Führer durch die Literatur des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen' (Reuther u. Reichard-Berlin). — Seit 1890 erscheint in demselben Verlage, herausgegeben in Verbindung mit vielen anderen von Fauth und Köster, die 'Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht'; sie brachte bei einem etwas schillernden Standpunkt bisher doch manchen anregenden und fördernden Aufsatz aus der Praxis und für die Praxis, daneben Versammlungsberichte und eine gründliche Bücherschau, vernachlässigte dagegen in ganz auffälliger Weise die lehrreiche Geschichte des Religionsunterrichts. Besondere Aufmerksamkeit widmet unserem Gegenstande auch die von Baumgarten in Kiel herausgegebene 'Monatsschrift für die kirchliche Praxis' (der 'Zeitschrift für praktische Theologie' Neue Folge), die seit 1901 bei Mohr in Tübingen erscheint; der Name des Herausgebers charakterisiert sie genugsam. Aus der Zahl der

häufig durch die offen zur Schau getragene Nichtachtung des Faches von seiten der Kollegen beeinträchtigt; nicht jeder ist so in sich selbst gefestigt, daß ihn diese Geringschätzung kalt ließe. Derartigen Naturen werden einsichtige Direktoren beispringen und ihnen irgendwie den Nacken zu steifen verstehen.

Über die Methode habe ich als Nichtherbartianer offen gestanden nicht viel zu bemerken. Eine prinzipielle Verwerfung der Formalstufen beim Unterricht in den unteren Klassen wäre sicherlich verkehrt; mancher verfährt oft unbewußt danach und würde höchst erstaunt sein, wenn man ihm seine Lehrweise in Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode zergliedern wollte. Aber das ist es eben: was richtig ist an dieser jetzt etwas gespreizt daherfahrenden 'wissenschaftlichen' Pädagogik der Jünger Herbarts, das gibt an der rechten Stelle der unentbehrliche Takt von selbst ein; zum zwingenden Schema geworden, nehmen die Formalstufen dem Lehrer notwendig die Unbefangenheit und Unmittelbarkeit, die mehr wert ist als alles andere. — Der Religionsunterricht auf den unteren Klassen höherer Schulen liegt sehr oft, ich kann sagen meist, in ungeübten Händen. Das braucht kein Schade zu sein, wenn der Betreffende nur guten Willen und eine leidliche Erzählergabe mitbringt. Denn die biblischen Geschichten müßten in Sexta und Quinta nur als gesprochenes Wort an die Schüler herantreten. Könnte man sich doch dazu entschließen, für diese Klassen auf ein Hilfsbuch in der Hand der Kinder ganz zu verzichten! Für die Einprägung bedürfte es dieser Vorlage bei lebendiger Erzählung gewiß nicht. Man denke nur an den Geschichtsunterricht der Kleinen: sie geben fast wörtlich wieder, was man ihnen anschaulich berichtet hat. Diese Erzählung müßte ohne Gebundenheit an den biblischen Wortlaut erfolgen und durch freie Ausgestaltung dazu besonders geeigneter Stoffe, eventuell z. B. auch in Gesprächsform nach der Art Castellios, das Interesse steigern, das Verständnis erleichtern und den kulturhistorischen Horizont erweitern.[1]) Voraussetzung wäre freilich, daß die biblische Geschichte in der Vorschule ähnlich behandelt würde, besser noch, daß sie dort, einige wenige Erzählungen ausgenommen, ganz fortfiele; denn die Gefahr, daß schon die Kleinen der gar zu oft gelesenen oder gehörten Geschichten überdrüssig werden, ist groß.

Sobald die Lektüre beginnt, sind die sprachlichen Schwierigkeiten möglichst zu beseitigen. Des Befremdenden ist mehr, als man gemeinhin zugibt. Im Anschluß an Holtzmann fordert Baumgarten in seinen 'Neuen Bahnen' (S. 75), die abgekürzten Ausdrucksweisen des biblischen Stils 'Gott sprach', 'Gott tat' den Kindern durch Übertragung eines neueren Ereignisses in die biblische Diktion zu erläutern. Die alten Hebräer würden über die Schlacht

---

übrigen in Betracht kommenden theologischen und pädagogischen Zeitschriften seien neben MhS. und Mttln. noch die 'Theologische Rundschau' und die 'Zeitschrift für Theologie und Kirche' (beide bei Mohr-Tübingen) besonders genannt.

[1]) Proben dieser Art von Erzählung gab ich in Baumgartens Monatsschrift 1901, S. 29 ff. Daselbst ist auch von der Erläuterung durch das Bild die Rede. Hier seien nur die bei Wigand in Leipzig erschienenen 30 Blätter in Photolithographie nach Zeichnungen von Schnorr von Carolsfeld erwähnt.

von Sedan etwa so berichten: 'Da sprach Gott zu Wilhelm: hänge dich den abziehenden Feinden an die Fersen .... und Gott verstockte Napoleon und gab ihn in die Hände des Königs.' Über die unserem Denken so geläufigen Mittelglieder, die menschlichen Überlegungen und Handlungen hinweg wandte sich die fromme Betrachtungsweise Israels direkt der letzten, göttlichen Ursache zu. Es ist klar: Erklärungen in dieser Richtung helfen auch über manche sachliche Schwierigkeit hinweg, z. B. über die anstößige Geschichte, wie Samuel zu Gilgal den Agag 'vor dem Herrn' in Stücke zerhaut. Oskar Jägers Darlegungen über Religion und Religionslehre in seinem klassischen Buch 'Lehrkunst und Lehrhandwerk' bieten so viel Anregendes und besonders Ermutigendes, daß sie nicht warm genug empfohlen werden können; aber von seiner Behandlung jener Geschichte (S. 76ff.) kann ich mir nicht viel versprechen, weil sie die eigentliche Schwierigkeit bestehen läßt.

LEHRGANG UND SCHULBÜCHER.

VI und V. 'Im Mittelpunkte des gesamten Religionsunterrichts steht die Heilige Schrift', heißt es in den 'methodischen Bemerkungen der preußischen Lehrpläne'[1]), und dementsprechend für die untere Stufe: 'Die Grundlage des ganzen Unterrichtes hat die biblische Geschichte zu bilden. Ihr sind Spruch und Lied anzugliedern, mit ihr ist die Behandlung des Katechismus in die engste Verbindung zu setzen.' Der Gedächtnisstoff wird auf das Notwendigste beschränkt, damit die ethische Seite des Unterrichts um so mehr in Kraft treten kann'. Auch nach den sächsischen Bestimmungen 'ist die Gedächtniskraft der Schüler so wenig wie möglich in Anspruch zu nehmen'; das gleiche gilt für Hessen; und in Württemberg soll der Religionsunterricht in allen Schulen wesentlich biblischer Unterricht sein, in den Klassen für das schulpflichtige Alter 'als Grundlage für den systematischen Unterricht, welcher den Konfirmanden erteilt wird'. Das sind erfreuliche Bestimmungen, denen fast durchweg zugestimmt wird.[2]) 'Kinder brauchen viel Liebe und Beispiel, und sehr wenig Religionslehren', sagt Hilty einmal, und er hat sicher recht. Auch darin herrscht in der Praxis weitgehende Übereinstimmung, daß in VI im allgemeinen alttestamentliche, in V neutestamentliche Geschichten vorgenommen werden. Das Alte Testament sollte für die Kleinen mit den Patriarchen beginnen. Vor den Hauptfesten werden vielfach schon in VI die betreffenden Geschichten des Neuen

[1]) Sie stimmen im wesentlichen für die entsprechenden Stufen aller Arten von höheren Schulen überein; das gilt nicht nur für Preußen.

[2]) Für einen bedauerlichen Rückschritt wäre es zu halten, wenn den Vorschlägen von Otto Perthes ('Der Gedächtnisstoff im Religionsunterricht', Bielefeld 1903) Folge gegeben würde. So viel man im einzelnen aus dem Buch für die fruchtbare Verknüpfung von Katechismusstücken bzw. Lutherworten, Sprüchen und Liederversen lernen kann: die Grundtendenz, den Gedächtnisstoff wieder in den Mittelpunkt zu rücken und den Religionsunterricht der Kinder wieder systematisch zu gestalten, zu einer 'für die entsprechende Stufe angemessenen Übersicht über die christliche Heilslehre', sollte ein überwundener Standpunkt bleiben.

Testaments besprochen; so ist es in Preußen Bestimmung. Aus dem Katechismus sind der Dekalog, die Glaubensartikel und das Vaterunser auf die drei unteren Klassen verschieden verteilt, meist fällt auf VI das erste, auf V das zweite Hauptstück. Preußen verlangt für beides Luthers Auslegung; doch wird angemerkt: 'Wo ein anderer Katechismus in den kirchlichen Gebrauch aufgenommen ist, wird dieser dem Unterricht in allen Klassen zugrunde gelegt, oder die Behandlung der entsprechenden Abschnitte ist unmittelbar an die betreffenden Stellen der Heiligen Schrift anzuschließen.' Außerdem sind eine 'mäßige Zahl' von Katechismussprüchen und leichten Schriftstellen sowie je vier Kirchenlieder gefordert. Die bekannteren neuen 'Hilfsbücher' für diese Stufe von Halfmann-Köster[1]) und Marx[2]) umfassen zugleich das Pensum der Quarta und haben ihre besondere Bedeutung speziell für diese Klasse. Doch finden sich bei beiden unter dem Text der biblischen Geschichten außer kurzen Erklärungen passende Bibelstellen, Katechismusstücke und Lieder oder Liederverse vermerkt. Froh zu begrüßen ist auch das Streben, sprachliche Unebenheiten und Schwierigkeiten des Lutherschen Textes zu beseitigen. Die revidierte Lutherbibel kann in dieser Beziehung nicht als ausreichender Fortschritt gelten. Unsere Meinung ist schon gesagt: das gesprochene Wort des Lehrers wird sich von selbst der Fessel einer altertümlichen Sprache entledigen. Aber es sei doch noch die zu wenig beachtete Arbeit Michaels[3]) erwähnt; hier wird Ernst gemacht mit der Befreiung vom Buchstaben, und zwar in durchaus würdiger Weise. Dazu klafft auch nicht die übliche Lücke zwischen Esra-Nehemia und dem Neuen Testament; Marx schließt die alttestamentlichen Erzählungen schon mit Salomos Tod und dem Zerfall des Reiches ab; das Weitere bleibt der IV vorbehalten.

In IV beginnt lehrplanmäßig die Bibellektüre. Der Sieg der Schulbibel darf im Prinzip als entschieden angesehen werden.[4]) Eine bestimmte einzelne

---

[1]) Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten. I. Teil. Mit 6 Abbildungen und 2 Karten. 2. Aufl. Reuther u. Reichard-Berlin 1901.

[2]) Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. I. Teil. Mit 10 Originalzeichnungen von Professor Wilhelm Steinhausen, 6 kulturgeschichtlichen Abbildungen und 5 Karten. Kesselringsche Hofbuchhandlung, Leipzig-Frankfurt 1904.

[3]) Biblische Geschichten für die Unterklassen höherer Schulen. Annaberg 1901. — Abgesehen von den bekanntesten Schulbüchern auf diesem Gebiet sei noch erwähnt die weit über Hessens Grenzen verbreitete 'Biblische Geschichte' von Th. Klein (Mainz). Voelker und Strack haben als Vorstufe zu ihrem gleich zu erwähnenden Biblischen Lesebuch 'Biblische Geschichten für die ersten 5 Schuljahre' herausgegeben (Ausgabe B für höhere Schulen, 3. Aufl. Hofmann-Leipzig 1903); im Anschluß an den biblischen Wortlaut sind 60 alttest. (Nr. 60: Die Juden unter den Römern) und 66 neutest. (bis zum Pfingstfest) Geschichten geboten und anhangsweise Gebete, Lieder, Luthers kleiner Katechismus mit Angabe von passenden Sprüchen und Geschichten nebst 2 Karten. Genannt sei noch das 'Religionsbuch für die Hand der Schüler' von Walter Haupt (Mohr-Tübingen 1904), dessen erster Teil ('Heilige Bilder aus der Geschichte des Reiches Gottes') auch für Vorschulen höherer Lehranstalten in Betracht kommen kann.

[4]) Eine Geschichte der Schulbibel gab Dix, Wiesbaden 1892; vgl. dazu auch dessen Bericht in den Mittln. 1894 und 1897.

hat sich noch nicht allgemein durchgesetzt; das ist auch gar nicht nötig. Die in Preußen bevorzugte von Voelker-Strack (Hofmann-Leipzig, 12. Aufl. 1904) hat es sich in besonderem Maße zur Aufgabe gemacht, unter möglichster Wahrung des revidierten Luthertextes bei Kürzungen und sonstigen Änderungen durch Vergleichung des Grundtextes ein Abweichen vom ursprünglichen Sinn zu vermeiden; das Biblische Lesebuch der Bremer Bibelgesellschaft wahrt im Äußeren mehr den Charakter der gewohnten Bibel. Noch seien die Arbeit von Schäfer-Krebs und Meltzers 'Alttestamentliches Lesebuch' erwähnt, das um seiner nach geschichtlichen Gesichtspunkten erfolgten Auswahl und Anordnung willen Beachtung verdient.

Was aber soll in IV gelesen werden? Preußen verfügt allgemein: 'Lesen und Erklärung von alttestamentlichen und besonders von neutestamentlichen Abschnitten behufs erweiternder und vertiefender Wiederholung der in VI und V behandelten biblischen Geschichten.' Also nichts Zusammenhängendes! Müssen diese ewig wiederholten Einzelgeschichten den Schülern nicht verleidet werden?! Aber anderswo steht es selten besser. In Bayern treibt man in der 1.—4. Klasse 'Geschichten des Alten und Neuen Testaments' und beginnt erst in der 5. (Obertertia) eine zusammenhängende 'alttestamentliche Heilsgeschichte' (vgl. die Aufgabe der U III in Preußen). Auch die württembergische Forderung für Klasse IV (Normalalter 11—12 Jahre): 'Geschichte des Alten Bundes im Anschluß an ausgewählte Stücke aus Mose, Josua, Richter, Samuel, Könige, Hiob und Psalter' kommt im wesentlichen auf eine Wiederholung von Bekanntem hinaus. Gewiß ist es nur zu billigen, wenn Halfmann und Köster nach einheitlichen Lesestoffen für das Quartapensum suchen. Ob aber ihre Wahl: Genesis und Marcus die beste war, ist eine andere Frage. Ich bin auf starken Widerspruch gefaßt, wenn ich vorschlage: statt Genesis die Propheten. Man bedenke: das ist neuer Stoff, der Beginn gerade mit ihm entspricht seiner zentralen Stellung in der israelitischen Religionsgeschichte, und er bietet die denkbar beste Vorbereitung auf die Lektüre der Synoptiker, auf Johannes und Jesus. Bei guter Auswahl ist er aber auch nicht zu schwer für die Schüler. 'Leichtere Stellen' daraus liest man in Preußen lehrplanmäßig in U III, so auch in Württemberg, 'historische Abschnitte aus den Propheten' am Hamburger Johanneum in IV. Ich bin fest überzeugt, daß man mit den Darbietungen in dieser Klasse weiter gehen kann als bisher. Das Auftreten des Hirten von Thekoa in Bethel, die Begegnung des Jesaia mit Ahas bei der Wasserleitung, Jeremias Predigt bei der Treulosigkeit des Volks gegen die Freigelassenen, der Jubel des Deuterojesaia bei der nahenden Rettung aus dem Exil sollten für Quartaner nicht wirksam zu machen sein? Freilich, der historische Hintergrund der ausgewählten Redeabschnitte muß sorgfältig und fesselnd geschildert werden. Ich kann darauf hier leider nicht näher eingehen.[1]) Die Genesis aber gehört im Zusammenhang

[1]) Wie ich mir die Erleichterung des Verständnisses denke, habe ich in Baumgartens Monatsschrift 1901, S. 30f. an dem Beispiel 'Jeremia am Tempeltor' dargetan. — Auf der Oberstufe gelegentlich den Schülern gerade die Gestalt Jeremias wirkungsvoll ins Gedächtnis zurückzurufen, dazu eignet sich das dramatische Gedicht 'Jeremia' von Johannes Arthur, Mohr-Tübingen 1903, über das man etwa Vortrag halten lassen kann.

mit einem Überblick über das alttestamentliche Schrifttum überhaupt auf die Oberstufe; hier muß irgendwie Raum dafür gewonnen werden; das ist eine Forderung, bei der ich weitreichender Zustimmung gewiß bin. Daß die Quartaner bei ihrer alttestamentlichen Lektüre allerlei von den Schauplätzen der Begebenheiten, von Palästina[1]), Ägypten, erfahren, daß sie auch von der in letzter Zeit so geförderten Kenntnis der assyrisch-babylonischen Kultur etwas profitieren müssen, ist eigentlich selbstverständlich. Marx macht einen schönen Anfang dazu.[2]) Das wäre eigentlich Stoff genug für Quarta, lehrplanmäßig kommen aber außer Repetitionen das 3. Hauptstück, einige neue Lieder und Sprüche hinzu. In Hessen wird gar noch die christliche Sittenlehre 'erklärt und eingeprägt'. Diese ließe sich, 'soweit sie den Dekalog übersteigt', jedenfalls besser als mit der dort ausschließlich vorgesehenen alttestamentlichen Lektüre mit der synoptischen verbinden. Der Memorierstoff sollte sich auch auf dieser Stufe eng an die Lektüre anschließen; die Propheten bieten Sprüche genug; passende und lernenswerte Liederstrophen lassen sich leicht dazu auswählen — es ist ja doch nicht nötig, daß immer gleich ganze Lieder bewältigt werden. Ein kurzes Wort über den Dichter aber dürfte hier nicht fehlen; das Persönliche steigert erfahrungsgemäß das Interesse.[3])

U III. Preußen schreibt vor: 'Das Reich Gottes im Alten Testamente' und entsprechende Lektüre, auch aus den Psalmen und Propheten. Was zudem außer einigen Bibelstellen und Liederstrophen verlangt wird: Kirchenjahr, Gottesdienstordnung, 4. und 5. Hauptstück, gehörte eigentlich in den von der Kirche erteilten Unterricht. In Württemberg treibt man auf dieser Stufe Bibelkunde des Alten Testaments mit Lektüre genau vorgeschriebener Abschnitte[4]) aus den poetischen und prophetischen Büchern, dann Matthäus und Lukas nach

[1]) Hier sei verwiesen auf den besonders für die Hand des Lehrers geeigneten 'Leitfaden der biblischen Geographie' von Erwin Preuschen (Roth-Gießen 1904), dazu auf die von demselben nach Originalentwürfen seiner Frau im gleichen Verlag herausgegebenen 'Palästinabilder, Anschauungsmittel für den Unterricht in der biblischen Geschichte'.

[2]) Der Lehrer, der sich hier nicht mit bloßem Hilfsbuchwissen begnügen mag, wird sich gründlichere Belehrung als aus Delitzschs bekannten Vorträgen aus den von der vorderasiatischen Gesellschaft bei Hinrichs-Leipzig herausgegebenen gemeinverständlichen Darstellungen 'Der alte Orient' holen. — Ganz besonders sei noch der 'Bilderatlas zur Bibelkunde' empfohlen, 'ein Handbuch für den Religionslehrer und Bibelfreund', bearbeitet von Frohnmeyer und J. Benzinger (501 Abbildungen mit erläuterndem Text. Theodor Benzinger-Stuttgart 1905).

[3]) Einige Daten geben ja meist auch die Schulgesangbücher. Gegen diese sollte man schon mit Rücksicht auf die geringere körperliche Belastung der Kinder beim Schulweg nichts einwenden.

[4]) O. Mayer übt im 'Neuen Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs' X, 11 an diesem bindenden Verzeichnis treffende Kritik. Inzwischen mühen sich andere ab, die vorgeschriebenen Bibelstellen, an sich ohne Zusammenhang, so zu gruppieren, daß sie in einem zusammenhängenden Unterricht an geeignetem Ort zur Behandlung kommen, vgl. Friedrich Köstlin, Schülerhefte zum Unterricht in der Bibelkunde Alten und Neuen Testaments, Mohr-Tübingen 1904. Zur Erklärung dient der bekannte, sehr brauchbare Leitfaden von Friedrich Köstlin, im gleichen Verlag erschienen (A. T. 1904[4], N. T. 1902[3]).

vorgeschriebener Auswahl. In Sachsen gibt man in Untertertia außer neutestamentlicher Geschichte und Bibelkunde Glaubenslehre mit Ausnahme der Sakramente und der Lehre von den letzten Dingen. — Was soll von alledem gelten? Ich meine, es wird hier Zeit, die Schüler einigermaßen mit dem Inhalt des Evangeliums bekannt zu machen. Hat man in Quarta im 2. Halbjahr nach Halfmann-Kösters Vorschlag den äußeren Lebensgang Jesu an der Hand des Marcusevangeliums zur Anschauung gebracht, so ist es ein natürlicher Fortschritt, nun näher auf den Inhalt seiner Verkündigung einzugehen, vor allem auf die Bergpredigt und die Gleichnisse. Daran würde sich zwanglos die erste Hälfte der Apostelgeschichte reihen, die dann in Obertertia durch Lektüre der 2. Hälfte zu ergänzen wäre. Aus dem Lehrplan für Obersekunda, wo die Apostelgeschichte in Preußen erscheint[1]), müßte sie verschwinden, um Schwierigerem Platz zu machen. Daß man auch die Reden auf einer tieferen Stufe sehr wohl verständlich machen kann, habe ich an anderer Stelle an dem Beispiel der Pfingstrede des Petrus gezeigt.[2]) So fällt der Grund fort, den man für die vielfach übliche doppelte Lektüre der Apostelgeschichte, auf der Mittel- und Oberstufe, angeführt hat. Unser Ergebnis für Untertertia wäre demnach: ausgewählte Abschnitte aus Matthäus und Lukas sowie Acta 1—12. Die Mitteilungen aus der Reformationsgeschichte, die man in Sachsen auf dieser Stufe noch gibt, werden dann freilich bei gebührender Berücksichtigung des Memorierstoffs[3]) hier kaum beibehalten werden können; in Preußen fallen sie der Obertertia zu.

O III. Für die beiden weiteren Klassen der Mittelstufe ist hier zweierlei ernstlich zu berücksichtigen. Vielfach sind die Schüler dieser Klassen durch Teilnahme am Konfirmandenunterricht eine Zeitlang dem Religionsunterricht der Schule entzogen.[4]) Da muß der Lehrstoff, solange eine Normalklasse für die Konfirmation nicht besteht, beweglich sein; er muß in den verschiedenen Orten und Schulen mit Rücksicht auf die Konfirmanden so verteilt werden dürfen, daß deren Versäumnis möglichst gering ist. Sodann ist im Auge zu behalten, daß die U II für manchen Schüler, auch der Vollanstalten, den Abschluß seiner Schulbildung bedeutet. Kein protestantischer Schüler aber sollte seine Anstalt verlassen ohne einige Kenntnis der Reformation und der natürlich objektiv zu schildernden ultramontanen Gefahr. Darum wäre diese wichtige Materie in jedem Falle so zu legen, daß möglichst wenige Schüler sie versäumen. Und so ist denn unsere Stoffverteilung für O III und U II durchaus variabel gedacht. Unter diesem Vorbehalt sei für O III der 2. Teil der Apostelgeschichte und 'Reformationsgeschichte im Anschluß an ein Lebensbild Luthers' angesetzt;

[1]) In den 6 stufigen Anstalten fallen die 'wichtigsten Abschnitte aus der Apostelgeschichte' der U II zu.

[2]) Baumgartens Monatsschrift 1901, S. 32f. Der logische Gedankenfortschritt wird hier gewissermassen dramatisch durch entsprechende Einwürfe der Zuhörer motiviert.

[3]) Alles in Betracht kommende gut zusammengestellt bei Halfmann-Köster II, Ausg. A besonders für Realschulen, B für Vollanstalten.

[4]) Statistisches hierzu bei Marx, Ztschr. f. ev. R.-U. X S. 5ff.; am Johanneum in Hamburg ist die am meisten betroffene Klasse die U II.

das verträgt sich mit den preußischen Lehrplänen; nur legten wir Bergpredigt und Gleichnisse nach U III. Die in Preußen für die Mittelstufe geforderte zusammenhängende Behandlung des Lutherschen Katechismus, 'bei der auch die unterscheidenden Grundlehren anderer christlicher Hauptbekenntnisse zu berücksichtigen' und 'vor allem Luthers eigene Ausführungen im großen Katechismus zu verwerten' sind, schließt sich am besten an jene Darbietungen aus der Reformationsgeschichte an.[1]) Als Vermittelung von der Apostelgeschichte zu diesen werden einige skizzierende Mitteilungen über die werdende katholische Kirche und über Ausbreitung und Entwicklung des Christentums auf deutschem Boden nicht fehlen dürfen.

Für U II ist vielfach, so auch in Preußen, zunächst alttestamentliche Lektüre vorgesehen, und zwar 'namentlich aus den poetischen und prophetischen Schriften'. Das 'poetisch' möchte ich nicht zu eng gefaßt wissen. Neben Psalmen, die hier zum Teil schon zeitgeschichtlich zu behandeln sind, dem Deboralied und andern verstreuten Stücken, sowie einer Auswahl etwa aus Hiob[2]) und den Sprüchen wären hier auch die Schöpfungsberichte, die Erzählung vom Sündenfall und ähnliche Geschichten der 'Urzeit' vorzunehmen — sie gehören ganz gewiß nicht nach VI. Sehr wünschenswert wäre sodann eine vertiefende Wiederholung des Wichtigsten aus den Propheten, etwa auch in der schon angedeuteten Weise von Schülervorträgen. Der Rest der Zeit würde fruchtbar zur Lektüre ausgewählter Abschnitte aus neutestamentlichen Briefen zu verwenden sein, tunlichst aus solchen, die auf der Oberstufe nicht zur Behandlung kommen; sehr empfohlen sei unter andern auch 'die stroherne Epistel'. Denn das in Preußen vorgesehene synoptische Evangelium fällt nach unseren Vorschlägen für IV und U III hier fort. Neutestamentliche Briefe sind in Württemberg für Klasse VI (Normalalter 13—14 Jahre) bestimmt. — Am Johanneum in Hamburg geben wir den Untersekundanern das griechische Neue Testament in die Hand. Auch in Württemberg beginnt man mit dem Urtext in der entsprechenden Klasse VII. Anderswo setzt man wenigstens in Obersekunda damit ein, so z. B. auch in Bayern in der 7. Klasse. Preußen ist hier gegenwärtig bedauerlicherweise im Rückstand mit seiner Bestimmung: 'Auch in der Prima des Gymnasiums ist bei dem Lesen der neutestamentlichen Schriften im allgemeinen der deutsche Text zugrunde zu legen. Für wichtige Abschnitte ist jedoch der griechische Text heranzuziehen, um die Schüler zum Zurückgehen auf den Urtext anzuleiten.' Ob dieser Verzicht für Reformgymnasien geboten erscheint, kann ich nicht beurteilen; des alten Gymnasiums ist er nicht würdig. Eigentümlich berührt das Argument, das neuerdings wieder, und zwar von theologischer Seite, gegen das griechische Neue Testament auf der Schule vorgebracht wurde, das Idiom schädige das Gefühl für das klassische Griechisch. Ein moderner Altphilologe würde das schwerlich mehr einwenden.[3])

---

[1]) Treffliche Gesichtspunkte für diese bietet dem Lehrer übrigens Arnold E. Bergers 'Die Kulturaufgaben der Reformation', Hofmann-Berlin 1895, eine Vorarbeit seiner Lutherbiographie.

[2]) In Hessen z. B. für diese Klasse besonders genannt.

[3]) Neben der kleinen Stereotypausgabe von Tischendorf-Gebhardt (Tauchnitz-Leipzig)

Wir dürfen von dieser Stufe nicht scheiden, ohne uns nochmals kurz dem Memorierstoff zuzuwenden. Zu einem neuen Vorschlag für die Verteilung der Sprüche und Lieder neben den ungezählten alten ist hier nicht Raum; er hätte auch wohl wenig Zweck. Aus dem vorgeschriebenen Kanon bzw. dem eingeführten Spruchbuch suche der Lehrer das Unerläßliche oder doch Unerlassene aus und gruppiere es möglichst zwanglos um die zu behandelnden biblischen Erzählungen, bzw. die Lektüre. Die Beschränkung der Extensität aber komme der Intensität zugute. Was aufgegeben wird, muß energisch verlangt und wiederholt werden. Ich kann mich mit den etwas sentimentalen Auslassungen Zanges über die gemeinsame Freude und Begeisterung von Lehrer und Schülern an den Sprüchen und Liedversen und das freiwillige Lernen[1]) nicht recht befreunden; die eigenen Erfahrungen Zanges scheinen auch nicht besonders ermutigend zu sein.[2])

Der Katechismus gehört, wie gesagt, unsers Ermessens ganz in den Konfirmandenunterricht. Aber wir haben ihn nun einmal und werden ihn, wenigstens teilweise, auch wohl noch geraume Zeit behalten. Die Vorzüge des Lutherschen Katechismus vor den „Kautschukformeln" der sogenannten Landeskatechismen brauchen hier nicht aufs neue dargetan zu werden. Aber auch ihn empfinden Hunderte von Lehrern, Tausende von Schülern als eine Plage, und das ist gleichfalls oft genug begründet worden.[3]) Neuere Bestrebungen laufen darauf hinaus, Dekalog, Apostolicum, Vaterunser und die Einsetzungsworte der Sakramente ohne Erklärungen, nur durch Sprüche erläutert, memorieren zu lassen. Aber auch so bleibt das Apostolicum, dem gegenüber es für die meisten Lehrer keinen andern Standpunkt gibt als auch bei den Lutherschen Erklärungen: den historischen. Und so wird man sich angesichts der gegenwärtigen Lage mit Baumgarten (S. 72) bescheiden: 'Nur das Nötigste wird man erklären; was man aber von den Lutherschen Sätzen selbst nicht glaubt oder billigt, gar nicht erklären, auch nicht die Luthersche in die eigene Auffassung hinübererklären und vor allen Dingen nichts breittreten und nicht über die 'Ich'-Erfahrungen reifer, erprobter Christen hin und her reden. So ist möglichst wenig Zeit dem Anschauungsunterricht zu entziehen.' — —

Auf der Oberstufe wird der Religionsunterricht eigentlich wissenschaftlich. Das bleibt bestehen, auch wenn man die, in verschiedener Form zwar, immer wiederkehrende, durchaus berechtigte Bestimmung beherzigt, daß theologische Fachkenntnisse zu vermitteln nicht Aufgabe der Schule sei. Preußen verwirft

---

sei hier noch besonders die Arbeit von Eberhard Nestle genannt ('N. T. graece cum apparatu critico' etc. Privilegierte württembergische Bibelanstalt-Stuttgart 1901[3], mit 5 nützlichen kleinen Karten). — Zur Einführung in den kritischen Apparat vgl. neben den bekannten Arbeiten von Gregory die 'Einführung in das griechische Neue Testament' von Eberhard Nestle, Göttingen 1899[2].

[1]) In Baumeisters Handbuch III 1 S. 125.

[2]) Ebenda S. 122.

[3]) Vgl. Baumgarten, 'Neue Bahnen' S. 71.

besonders 'kritische Untersuchungen' auf dem Gebiete der Einleitungswissenschaften. Es ist hier nicht der Ort zu prüfen, ob es auf andern Gebieten ebenso ängstlich vermieden wird, dem Fachstudium vorzugreifen, so namentlich in den Naturwissenschaften auf Oberrealschulen: der Grundsatz besteht jedenfalls zu Recht, daß die Schule allgemeine, nicht Fachbildung zu vermitteln hat. Aber zur allgemeinen Bildung gehören heute denn doch auch wohl einige Hauptergebnisse der Religionswissenschaft. Von der homerischen Frage oder der des Nibelungenliedes und von dessen Verhältnis zur nordischen Sage pflegen die Jünglinge auf der Oberstufe immerhin einiges zu hören: von der Entstehung des Alten Testaments, der synoptischen Frage, von dem Einfluß der assyrisch-babylonischen Kultur auf die alttestamentliche, der hellenistischen auf die christliche sollten sie nichts erfahren?! Primanern, die in den Literaturstunden an der Hand eines Plato, Sophokles, Shakespeare oder Goethe die tiefsten Probleme erörtern, denen will man zumuten, im Religionsunterricht eine thetische Darbietung der Augustana interessiert und gläubig hinzunehmen?! Soll dieser Unterricht hier nicht einfach zwecklos sein, so muß der Lehrer auf die Dinge eingehen, die die jungen Leute in dem Alter bewegen; das sind nicht etwa die Vorzüge der lutherischen vor der calvinischen Abendmahlslehre oder das Geheimnis der unvermischbar, aber auch untrennbar vereinigten beiden vollständigen Naturen Christi, sondern die letzten Fragen, nach der Berechtigung des Gottesglaubens oder nach Sinn und Ziel unseres Daseins, das Problem der Willensfreiheit und Ähnliches. So erteilt, kann der Religionsunterricht auf der Oberstufe den größten Segen stiften; denn er wird manchen jungen Menschen vor blasierter Preisgabe des Höchsten und Besten bewahren.

In Preußen hatte man 1882 — das ergab sich schon — von diesen Bedürfnissen eine klarere Erkenntnis als jetzt. Gegenwärtig kommt, soweit ich sehe, Hessen mit seinen Aufstellungen unserem Ideal am nächsten; hier wird in der Glaubens- und Sittenlehre 'vorzugsweise auf diejenigen Wahrheiten eingegangen, die für das Bewußtsein der heutigen Gebildeten im Vordergrunde stehen und über die orientiert zu werden daher für die studierende Jugend vorzugsweise Bedürfnis ist'; und bei der neutestamentlichen Lektüre wird 'das zum Verständnis erforderliche Material aus der Geschichte der antik-heidnischen Welt, der Geschichte Israels und der neutestamentlichen Zeitgeschichte' beigebracht. Beides geschieht freilich auch noch anderswo, ohne daß ausdrückliche Bestimmungen darüber vorlägen.

In O II haben wir nach den früheren Darlegungen Zeit gewonnen für eine zusammenhängende Behandlung des alttestamentlichen Schrifttums. Hier könnte man sich, um eine gemeinsame Grundlage zu haben, auf den 'Abriß' von Kautzsch[1]) einigen, der indessen den Schülern nicht in die Hand gegeben zu werden brauchte. Um den 'positiven Ertrag eines solchen Unterrichts wäre mir nicht bange, wenn er im Geiste dieses Abrisses erteilt würde, der in den Worten

[1]) In den Beilagen zu der von ihm herausgegebenen Übersetzung 'Die Heilige Schrift des Alten Testaments'.

des Apostels ausklingt: 'O welch eine Tiefe des Reichtums und der Weisheit und Erkenntnis Gottes!' Von den Gegnern als Geschichtskonstruktion gescholten, entspricht die hier vertretene Auffassung von dem Entwicklungsgang der alttestamentlichen Religion in der Tat nicht nur dem auf die vorliegenden Dokumente sich stützenden historischen Denken, sondern auch den tiefsten Interessen des Glaubens, indem sie 'treulich die Wege nachzuzeichnen sucht, die Gott mit dem auserwählten Volke gegangen ist.' Die religions- und literargeschichtlichen Ergebnisse sind natürlich bei entsprechender Lektüre zu gewinnen. Für diese Lektüre aber muß unbedingt die 'Textbibel' (Kautzsch-Weizsäcker)[1]) gefordert werden. An Oberrealschulen und Realgymnasien hat sich schon mehrfach für das N. T. die Übersetzung von Weizsäcker bewährt;[2]) für das A. T. aber reicht die Luthersche Übersetzung auf der Oberstufe noch viel weniger aus. Daß die klassische Arbeit Luthers den Schülern nicht fremd werde, dafür sorgen die Mittelklassen, die Schulandachten und die gebührende Würdigung in der deutschen Literatur- und der Kirchengeschichte. Pentateuchkritik im einzelnen gehört gewiß nicht in die Schule; aber eine Ahnung von den wichtigsten Quellenschriften, dem Jahwisten, Elohisten, dem u. a. das Bundesbuch angehört, dem Deuteronomium und Priesterkodex, müßte hier vermittelt und auch in den Geschichtsbüchern der Kompositionscharakter nachgewiesen werden.[3]) An Daniel schließt sich ungezwungen eine kurze Würdigung der Apokalyptik; die führt dann zum N. T., dem der Rest der Zeit in O II gewidmet sei. Neben das mit wenigen Strichen wieder aufzufrischende synoptische Christusbild trete hier das johanneische. Auch die nötigen Mitteilungen über die Eigenart der verschiedenen Evangelien und ihre Entstehung finden hier ihre Stelle. Das entspricht den hessischen Lehrplänen. Auch in Preußen und Sachsen liest man ausgewählte Abschnitte aus dem 4. Evangelium erst auf der Oberstufe und zwar in Prima, wo indessen die Zeit dazu nach unserem Plane nicht zu erübrigen ist. Der lehrplanmäßig in Prima zu bietende zusammenhängende Überblick über die Kirchengeschichte beginnt am natürlichsten mit dem ersten christlichen Theologen und Organisator; darum gehört die eingehendere Lektüre aus den paulinischen Briefen nach Prima.

U I setze ein mit den Korintherbriefen. Fast allgemein wird zugestanden, daß sich der Römerbrief wegen seines dogmatischen Charakters zur zusammenhängenden Lektüre weniger eignet; Teile daraus wie auch aus anderen Briefen, besonders an die Galater und Philipper, und entsprechende Abschnitte aus der Apostelgeschichte — der unumwunden, wo es not ist, die Briefe als zuverlässigere Zeugen vorzuziehen sind —, zu 1. Korinther 13 z. B. auch Stellen aus

---

[1]) Mohr-Tübingen hat eine billige Volksausgabe zu 5 Mk. erscheinen lassen (A. T. mit Apokryphen und N. T.).

[2]) Vgl. dazu mein Gutachten in der schon wiederholt angeführten Sammelschrift V. e. R.

[3]) Gelegentlich mag auch einmal das Neben- und Durcheinander dieser Quellen veranschaulicht werden; dazu eignen sich etwa die sogenannte 'Regenbogenbibel' oder Kautzsch-Socins 'Genesis mit äußerer Unterscheidung der Quellenschriften' (durch verschiedenen Druck), Mohr-Tübingen 1891[2].

dem 1. Johannesbrief werden natürlich herangezogen; das macht sich ganz von selbst. Vom 2. Korintherbrief sind nur einige Abschnitte nötig; auch aus dem 1. muß einiges, kann manches wegbleiben, z. B. im 7. Kapitel. Für das Gymnasium erscheint mir der griechische Text als selbstverständlich, für die andern Anstalten Weizsäckers Übersetzung. Aber man wird guttun, einen Teil der Lektüre der häuslichen Vorbereitung zu überlassen, die man ja leicht durch einige Fragen überwacht, und im Unterricht selbst mit den Schülern gemeinsam möglichst klare Bilder zu erarbeiten suchen vom Inhalt der ersten Verkündigung des Apostels in Korinth, von der Zusammensetzung der Gemeinde, den Vorgängen in der Abwesenheit des Paulus, dem mündlichen und schriftlichen Verkehr, den er mit der Gemeinde unterhält, vor allem ein möglichst treues Bild von dieser gewaltigen Persönlichkeit selbst, in deren schwacher Hülle Gottes Kraft mächtig geworden war. Eine so gewonnene Charakteristik haftet besser, als wenn sie der Lehrer mit Engelszungen vortrüge.

Mit dem Leben des Apostels sind wir bereits in die Kirchengeschichte eingetreten; nach allen Richtungen bieten sich Anknüpfungspunkte: für die Ausbreitung, Organisation und Verfolgung ebenso wie für die Lehrentwicklung und Sektenbildung. Das Wort des Apostels von dem *πλήρωμα τοῦ χρόνου* (Gal. 4, 4) oder seine Begegnung mit den Stoikern und Epikureern zu Athen (Act. 17) gibt Gelegenheit, von der für die Ausbreitung des Christentums so besonders günstigen geistigen Verfassung der damaligen griechisch-römischen Welt zu reden, womit dann am besten gleich der Nachweis verbunden wird, wie diese Kultur mit ihren philosophischen Begriffen, ihren Mysterien, ihrem Vereinswesen die Entwicklung des Christentums beeinflußt. Die Christenverfolgungen werden oft viel zu breit behandelt; der evangelische Wahrheitssinn verlangt es, neben diesen Greueln auch der Vergewaltigungen zu gedenken, die später das Heidentum von den siegreichen Christen erfuhr. Die Sympathie, die in jedem fühlenden Gymnasialprimaner des Symmachus Appell an Valentinian 'pro ara Victoriae' oder die feurige Rede des Libanius '*πρὸ ἱερῶν*' für die sinkende antike Herrlichkeit auslöst,[1] ist gewiß nicht zu unterdrücken; und das idealisierte Bild, das Eusebius von Kaiser Konstantin zeichnet, darf nicht ohne einen Seitenblick auf die Darstellung des Zosimus dargeboten werden. Überhaupt ist von Anfang an Ernst zu machen mit der hessischen Bestimmung: 'Während die heilbringenden Wirkungen des Christentums als religiöser und Kulturmacht dem Schüler zum Bewußtsein kommen, müssen gleichzeitig die schon jetzt hervortretenden Ansätze der späteren Entartung desselben aufgezeigt werden.' Für einen ganz vortrefflichen Gedanken halte ich die Grundidee der Schülerausgabe des kirchengeschichtlichen Lesebuchs von Rinn und Jüngst, den jungen Leuten statt eines Leitfadens nur dieses knappe Quellenbuch in die Hand zu geben,[2] zwischen dessen einzelnen Nummern der freie Vortrag des

[1]) Vgl. meine Übersetzungen in den 'Stimmen der Heiden', Christliche Welt 1900, Nr. 24. 26, und in dem Kirchengeschichtlichen Lesebuch von Rinn-Jüngst (in der größeren Ausgabe, S. 37. 41 f.).

[2]) Im einzelnen bleiben für dieses Buch noch manche Desiderien; doch sind Verfasser

Lehrers die Verbindung herzustellen hat. Man wird zusehen müssen, in U I mit der Kirchengeschichte möglichst weit zu kommen, etwa bis zur Reformation einschließlich; diese kann man ja mit Rücksicht auf die frühere Behandlung im wesentlichen repetitionsweise erledigen. Doch muß Zeit bleiben, eine der drei reformatorischen Hauptschriften Luthers womöglich ganz zu lesen. In diesem Zusammenhang geschichtlicher Betrachtung wird auch am besten erledigt, was von der Augustana den Schülern zu wissen not tut.

Für O I bliebe dann zunächst die Kirchengeschichte der neueren Zeit. Hier muß der Forderung, die Schüler auf die Teilnahme am Gemeindeleben vorzubereiten, insofern entsprochen werden, als die geschichtliche Betrachtung in eine klare Skizzierung der kirchlichen Gegenwart mit ihren mannigfachen Nöten und Bestrebungen auszulaufen hat. Hier vor allem ist auch der sozialen Aufgabe des Christentums zu gedenken und gegenüber einem satten und bequemen Wohlgefallen an den bestehenden Einrichtungen der inneren Mission die Pflicht persönlicher Mitarbeit an der Überbrückung der herrschenden Klassengegensätze durch Betätigung brüderlich fürsorgender Gesinnung im täglichen Leben, besonders auch innerhalb des durch den Beruf und Haushalt gegebenen Kreises zu betonen.[1]) Solche Forderungen christlicher Sittlichkeit, am konkreten Beispiel erläutert, sind sicherlich wirksamer als eine im System gebotene Ethik. Der Zusammenschluß im evangelischen Gemeindeleben ist mit taktvollem Hinweis auf den Zug der Zeit zur Genossenschaftsbildung auch unter den Gesichtspunkt der Einigung gegenüber der großen vom Papismus her drohenden Gefahr zu stellen. Zur Illustration dieser Gefahr sollte sich kein Lehrer den Syllabus und das zu seiner Erläuterung vom Grafen von Hoensbroech[2]) zusammengetragene Material entgehen lassen. Agitation und Sammlungen für den Evangelischen Bund, den Gustav-Adolf-Verein und ähnliche Veranstaltungen sind innerhalb der Schule durchaus zu verwerfen; aber die jungen Leute müssen durch das erforderliche Quantum Wissen vor konfessioneller Gleichgültigkeit bewahrt

---

und Verleger Besserungsvorschlägen sehr zugänglich. Vor allem scheint mir eine Sonderausgabe für Gymnasien nötig, in der die wichtigsten Stücke, darunter die Hymnen, im Grundtext geboten werden. Einiges Brauchbare derart findet man jetzt im ersten Teil des sonst aber viel weniger geeigneten 'Kleinen Quellenbuchs' von Halfmann-Köster. Mehlhorns 'Aus den Quellen der Kirchengeschichte' ist zu umfangreich und teuer für Schulzwecke. Genannt seien noch die Arbeiten von Noack (zu dürftig) und Thrändorf (meines Wissens erst von Spener an).

[1]) Dankenswert sind auch die Anregungen, die Thrändorf in seiner Schrift 'Die soziale Frage in Prima' (Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen, I. Heft, Bleyl und Kaemmerer-Dresden 1905) gibt. Bekanntschaft mit Gustav Werner, der christlich-sozialen Bewegung in England, der Kaiserlichen Botschaft vom 17. November 1881 und den Arbeiterschutzerlassen Wilhelms II. kann in der Tat mit dazu anleiten, 'das Getriebe des gesellschaftlichen Lebens der Gegenwart mit sittlich-kritischen Augen zu betrachten', ohne daß der der Schule entsprechende geschichtliche Boden verlassen wird. Einige auf den genannten Stoff bezügliche Texte hat der Verfasser in einem Sonderheft 'Soziales Christentum, Ein Beiblatt zu jedem kirchengeschichtlichen Lesebuch' im gleichen Verlag erscheinen lassen.

[2]) Der Syllabus, seine Autorität und Tragweite. Lehmann-München, s. a.

bleiben. Freilich, um hier fruchtbar zu wirken, ist tiefer einzusetzen und vor allem dem religiösen Indifferentismus überhaupt zu begegnen. Diese Aufgabe des Religionsunterrichts in Prima würde nach unserer Auffassung ungefähr dem entsprechen, was in den Lehrplänen als Glaubenslehre bezeichnet wird. Ich bin der festen Überzeugung, daß heutzutage, wenigstens bei großstädtischen Primanern, nur eine möglichst voraussetzungslose Erörterung der religiösen Grundfragen erfolgreich sein kann. Es handelt sich also zunächst darum — und das gilt in besonderem Maße für die Oberstufe der neunklassigen Realanstalten —, den Schülern die Gewißheit beizubringen, daß bei allem Fortschritt naturwissenschaftlichen Erkennens ein Rest bleibt, der 'nicht aufgeht', und daß ihre mathematischen und physikalischen Gesetze und die interessantesten Beobachtungen der Biologie nicht ausreichen zur Erklärung der letzten Probleme. Gute Dienste leisten dabei die bekannten Schriften von du Bois-Reymond, neuerdings das erwähnte Buch von Otto, die natürlich nur im Auszug behandelt werden können. So wird in dem Bewußtsein der Schüler ein fester Boden gewonnen, auf dem sich nun positiv weiterbauen läßt; und das rückhaltlose Eingehen auf die letzten Fragen verschafft dem Lehrer eine Vertrauensstellung, die ihm bei diesem weiteren Aufbau sehr zustatten kommt. Als klassische Lektüre über das Wesen der Religion sollten hier allgemein Abschnitte aus Schleiermachers Reden behandelt werden, wobei sich freilich dem Lehrer Gelegenheit genug zu klärenden und erweiternden Darlegungen bietet, z. B. nach Boussets bekannten Vorträgen;[1]) statt der Auszüge im Lesebuch müßte man übrigens ebenso wie bei Luther den Schülern die ganze Schrift in die Hand geben — das sind ja doch *κτήματα εἰς ἀεί*. Soweit es sich nicht im Rahmen der geschichtlichen Betrachtung macht, werden dabei auch die nötigen Mitteilungen über andere Religionen, namentlich den Buddhismus, gegeben werden. Natürlich muß sich Maß und Gestaltung alles dessen nach der jeweiligen Zusammensetzung der Klasse richten. Über Stoffmangel wird man jedenfalls nicht zu klagen haben; aber ich glaube, man wird dem durch solche Darbietungen gesteigerten Interesse der Schüler auch ein wenig selbständige Arbeit zu Hause zumuten dürfen. Einen trefflichen Abschluß würden Mitteilungen über die Religion im Leben und Denken hervorragender Männer neuerer Zeit bilden; auch das ist ja heute dem Lehrer durch eine Fülle literarischer Erscheinungen so leicht gemacht.[2]) Die Zeit und die persönliche Stellung, die er der Klasse gegenüber gewonnen hat, wird entscheiden müssen, ob er seinen Unterricht mit einer Besprechung des bevorstehenden akade-

[1]) 'Das Wesen der Religion, dargestellt an ihrer Geschichte', Gebauer-Schwetschke-Halle 1903.

[2]) Erinnert sei nur an 'Bismarcks Stellung zu Religion und Kirche' von Otto Baumgarten, Mohr-Tübingen 1900 und an das schon erwähnte Buch von Karl Sell über 'Die Religion unserer Klassiker'. — Zu den religiösen Klassikern der Gegenwart zähle ich mit W. Rein ('Beiträge zur Weiterentwicklung der Religion' S. 294) besonders auch Friedrich Naumann; seine 'Briefe über Religion' können dem Lehrer, der sie nicht selbst empfindet, manche Schwierigkeiten zeigen, die dem religiösen Denken der heutigen Zeit zu schaffen machen.

mischen Lebens nach Art des Anhangs in Niemeyers Lehrbuch abschließt; schaden könnte sie, wenn sie mit der nötigen Weitherzigkeit und Frische erfolgte, gewiß nicht.

Noch ein Wort über die Hilfsmittel für den Unterricht auf der Oberstufe in der Hand des Schülers. Trefflich in ihrer Art sind ja das 'Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen' von Heidrich und der dritte Teil von Halfmann-Köster; innerhalb der durch die preußischen Lehrpläne gesteckten Grenzen sind sie durchaus bestrebt, auch wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen, und ich wüßte etwas besseres Zusammenfassendes gar nicht zu nennen.[1]) Aber sind solche Hilfsmittel nötig? Mag sich der Lehrer an sie binden? Für den Unterricht, wie er im vorstehenden gezeichnet wurde, genügte es, von kleineren Extraanschaffungen wie etwa Luthers 'An den christlichen Adel' oder Schleiermachers 'Reden über die Religion' abgesehen, wenn die Schüler die Textbibel und auch das in der Zeittafel noch zu vervollkommnende kirchengeschichtliche Lesebuch von Rinn-Jüngst besäßen, wozu für die Gymnasiasten natürlich das griechische Neue Testament kommt. Einige Notizen bei dem Vortrag des Lehrers mutet man den Schülern dieser Stufe ja auch in anderm Unterricht zu.

Aber die Lehrbuchfrage ist von geringerer Bedeutung gegenüber der prinzipiellen Entscheidung für oder gegen einen wirklich wissenschaftlich gestalteten Religionsunterricht überhaupt. Wir beklagen es mit Münch[2]), daß man sich an den maßgebenden Stellen der klaren Erkenntnis der zeitgemäßen Aufgaben des Religionsunterrichts namentlich auf der Oberstufe vielfach noch zu verschließen scheint. Aber seitdem jenes inhaltschwere Kaiserwort von der Weiterbildung der Religion gefallen ist, steht vielleicht zu erwarten, daß man bald auch die bei den Reformen von 1901 leer ausgegangenen Verordnungen über den Religionsunterricht der Schule mit gebührender Berücksichtigung der heutigen Bedürfnisse revidieren werde. Geht erst Preußen voran, so werden viele folgen. Bis dahin aber werden die Religionslehrer, die im Herzen mit uns eins sind, innerhalb der vorgeschriebenen Lehrpläne, aber doch auch nicht in zu ängstlicher Erfüllung des Buchstabens, das mögliche zu leisten suchen.

[1]) Für andere hierher gehörige Abrisse, Leitfäden und Lehrbücher muß ich auf die in Seyrings erwähntem 'Führer' zusammengetragenen Urteile verweisen, so auch für Bäßler, Hagenbach, Heß, Hollenberg, Kurtz, Mehlhorn, Palmer, Petri, Schultze-Sorof und Stier. — Erwähnt sei noch Paul Sieberts 'Kirchengeschichte für höhere Schulen' (Teubner-Leipzig 1904), besonders wegen ihrer gelegentlichen Hinweise auf Erzeugnisse der deutschen Literatur, Denkmäler u. ä.

[2]) 'Geist des Lehramts', Reimer-Berlin 1903, S. 445.

[Abgeschlossen am 21. Juli 1905.]

HEBRÄISCH.

Von Lic. HANS VOLLMER.

In seiner '*Oratio de studiis linguae ebraicae*'[1]) sagt Melanchthon: '*Vult Deus in ministerio evangelico donum esse interpretationis. Fidelissimi autem interpretes linguam Ebraicam etiam senes didicerunt, quia iudicabant lectionem Ebraicam consulendam esse ut Hieronymus, Lyranus, Burgensis*[2]): *et nostro tempore Galatinus*[3]), *Complutensis*[4]), *Wesselus, Capito, Rudolphus Agricola et multi alii. Verum alii ignari linguae, ut Hugo et similes multi, quales sunt interpretes? lignum findunt clave et seras aperiunt securibus, ut in proverbio dicitur*'. Die große Lücke, die zwischen Hieronymus[5]) und Nikolaus von Lyra klafft, können auch wir nicht mit christlichen Namen ausfüllen. Die schwachen Spuren hebräischer Gelehrsamkeit, wie wir sie hier und da bei karolingischen Grammatikern finden,[6]) gehen meist, mittel- oder unmittelbar, auf Hieronymus zurück. Von einer wissenschaftlichen Erforschung der hebräischen Sprache kann vollends auf christlicher Seite zu einer Zeit nicht die Rede sein, wo die Juden, denen auch Hieronymus seine Kenntnisse entlehnt hatte, durch Berührung mit den Arabern selbst erst eben anfingen, das Hebräische grammatisch zu betrachten. Erst im 10. Jahrhundert finden sich eigentliche Grammatiker unter den Massorethen. So kam Dûnasch b. Labrât (Aussprache unsicher) im Anschluß an die Araber zur Erkenntnis der kranken (schwachen) Wurzeln, und Mose, der Bruder des berühmteren David Kimchi (um 1200), vertauschte das den Arabern entlehnte Musterverbum פעל mit פקד.[7])

[1]) '*Quam recitavit Andreas Wislingius in Regiomonte Prussiae anno dom. 1546*'; Corp. Reform. XI, 708 sqq.

[2]) Paulus von Burgos, † 1435, bekannt durch seine *Additiones* zu den Postillen des Nikolaus von Lyra.

[3]) Petrus Columna Galatinus (aus Cajazzo) nahm in seinem übrigens den Raymundus Martini ausplündernden '*Opus de arcanis catholicae veritatis*' für Reuchlin Partei (vgl. Jöcher).

[4]) Ximenes? oder Alfons von Zamora?

[5]) Über die Aussprache des Hebräischen bei Hieronymus vgl. Karl Siegfried, Zeitschr. f. d. alttestam. Wissensch. 1884, 34 ff.

[6]) So z. B. in einem Kommentar zur Ars prima des Donat, vgl. Rhein. Mus. XX, 364; vgl. auch Haupt, Zeitschr. f. deutsch. Altertum XIV, 22.

[7]) Ein für allemal sei hier verwiesen auf Wellhausens 'Kurze Übersicht über die Geschichte der alttestamentlichen Wissenschaft' in der 5. Auflage von Bleeks Einleitung in das Alte Testament (Reimer-Berlin 1886, S 597 ff.) und die Artikel von Oehler-Nestle in

Etwa vom 12. Jahrhundert an begegnen uns dann auch in der kirchlichen Literatur reichlichere Spuren hebräischer Kenntnisse; meist freilich handelt es sich um getaufte Juden. Im Dienste der Judenmission verwandte der Dominikaner Raymundus Martini, der Verfasser des *Pugio fidei*, seine auch auf das Hebräische sich erstreckende Sprachgewandtheit († nach 1284), Raymundus Lullus aber, ein Franziskaner, setzte 1311 auf dem Konzil zu Vienne den Beschluß durch, daß in Paris, Oxford, Bologna und Salamanca für Hebräisch, Griechisch, Arabisch und Chaldäisch je zwei Lehrer bestellt werden sollten. Seitdem wurde zu Paris das Hebräische doziert. Am Ausgang des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts erscheinen die ersten christlichen grammatischen Arbeiten; Petrus Nigri, Johannes Böhm, Aldus Manutius, Konrad Pellicanus[1]) seien genannt, vor allen Reuchlin, dessen *Libri III de rudimentis hebraicis* 1506 zu Pforzheim erschienen; sie enthalten in den beiden ersten Büchern ein Lexikon, im dritten eine Grammatik und gründen sich durchaus auf jüdische Gelehrsamkeit. Das gilt überhaupt von den christlichen Hebraisten bis zu Joh. Buxtorf hin († 1629). Sebastian Münster († 1552) steht auf den Schultern des Elias Levita († 1549). Noch sei des Paulus Fagius gedacht († 1549) und auf katholischer Seite neben den Bemühungen Ecks von Ingolstadt der bedeutenden Kenntnisse des Dominikaners Santes Pagninus und der Verdienste Bellarmins.

Im Zeitalter der Reformation wurde das Studium des Hebräischen auch in den Schulen eingeführt. Luther rühmt gelegentlich in den Tischreden die hebräische Sprache als eine, 'da viel hinter ist, also daß es ihr keine nachtun kann', und fordert ihr Studium neben dem des Lateinischen und Griechischen für alle Fakultäten. Michael Neander begründet in seinem bekannten 'Bedenken' (Vbm I 757) die gleiche Forderung damit, daß die hebräische Sprache '*alma mater* ist *omnium linguarum omnibus aetatibus omnium gentium*, welche alle aus ihrem Leibe gekommen, denen sie allen gibt und wiederumb von keiner Sprache etwas nimpt oder entlehnet'.[2]) Neander will die hebräische Grammatik vom 16. Lebensjahr an behandelt sehen, und ganz beherzigenswert ist, was er dazu schreibt: 'Ob wol etliche meinen, man solle die Jugend mit der Hebräischen Grammatiken zufrieden lassen und dasselbe Studium sparen, bis sie erwachsen und nu anfangen *Theologiam* zu studieren und der Kirchen zu dienen, so bringet man doch die *Praecepta* allezeit eher in die Jugend, ob sie gleich

Schmids Enzyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens[2] III, von Hermann L. Strack in W. Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik VII, 928 ff. und Buhl in der Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche[3] VII; ich verdanke diesen Arbeiten manches.

[1]) Seine Arbeit '*De modo legendi et intellegendi Hebraeum*' (um 1500) ist durch Nestle in Lichtdruck neu herausgegeben (Tübingen 1877).

[2]) Man betrachtete und respektierte das Hebräische geradezu als die Sprache Gottes, vgl. die Vorrede zu der *Hebraeae linguae compendiosa institutio* des Christophorus Helvicus (Wittenberg 1608): *Quis enim eam non veneretur et exosculetur linguam, qua ipsa Divina Majestas sacrosancta olim locuta est!* dazu auch die Worte des David Wolder († 1604) bei Behrmann, Hamburgs Orientalisten, Hamburg 1902 S. 31. In diesem Sinne bezeichnete schon Luther das Studium des Hebräischen als Gottesdienst.

Alters halben sie nicht alle genugsam verstehn .... *senex psittacus negligit ferulam.*'[1]) Wenn es im Unterricht der Visitatoren heißt, die Schulmeister sollten 'vleis ankeren, daß sie die kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch', so ist man zunächst angesichts der sonstigen Äußerungen der Reformatoren fast versucht, die Stelle von der Unterrichtssprache zu verstehen, sie erhält indessen ihre Erklärung durch die auf den Unterricht der Visitatoren bezugnehmenden Schulordnungen, wonach das Lateinische durchaus Hauptlehrgegenstand sein und '*Rudimenta Grecarum Literarum*', 'ock Hebraische boeckstaue' nur so weit getrieben werden sollen, als sie die Erreichung des Hauptzieles nicht gefährden (vgl. z. B. Vbm I S. 15. 42. 46). Man muß sich vor allem gegenwärtig halten, daß die in Betracht kommenden Schulen damals keineswegs gleichartig waren, weder bezüglich ihrer Zusammensetzung noch ihrer Abgrenzung nach oben. Die in sechs Rotten geteilte Zwickauer Schule hatte schon 1523 für 'die Dreyer' 'daß anheben: alß fern es die geschickligkeyt erfordert: Hebreischer und heyliger sprach' bestimmt (MS 255). Die kursächsische Schulordnung von 1580 fordert für die oberste Klasse der damals drei Abteilungen umfassenden Fürstenschulen zu Meißen, Pforta und Grimme: 'Da auch einer aus denen *Praeceptores* der Hebräischen Sprache etlicher maßen erfahren, soll er an einem Sonnabend denen Knaben, so besonders sich zum Predigt-Ampt zu begeben bedacht, das kurtze *Compendium Hebraeae Grammaticae* lesen, und aus dem *Evangelio Dominicali*, so auch Hebräisch gedrucket, oder kurtzen Psalmen dieselbigen üben und denen jungen Knaben einbilden'. Von Schulbüchern damaliger Zeit seien als Kuriosa erwähnt der '*cubus alphabeticus*' des Elias Hutter (1586) und Wilhelm Schickards 'Hebräischer Trüchter', sein '*horologium*' und seine '*rota hebraea*' (1621). Die methodologischen Verdienste des Ratichius, Helvicus und Comenius kamen auch dem Hebräischen zugute; von dem schon genannten mittleren rührt die erste hebräische Grammatik in deutscher Sprache her; diese 'hebraeische Sprachkunst deutsch beschrieben' erschien nach dem Tode des Verfassers 1619. Man steckte sich übrigens die Ziele hoch: '*grammatica hebraea est ars bene loquendi hebraice*' definierte Helvicus in seiner erwähnten '*compendiosa institutio*', und Buxtorfs '*institutio epistolaris hebraica*' (1610) ist für hebräische Stilübungen geschrieben. Bedeutsam für die Erkenntnis der Syntax wurde die '*philologia sacra*' des Salomon Glassius († 1656).

Im Verlauf des 17. Jahrhunderts scheint es aber mit den hebräischen Studien an den Schulen vielfach rückwärts gegangen zu sein, nach den Klagen August Hermann Franckes zu schließen. Noch vor den wissenschaftlichen Anregungen, die von Holland, besonders von dem Arabisten Albert Schultens († 1750) ausgingen, nahm das Hebräische in den Schulen durch den Pietismus neuen Aufschwung, und dessen Einfluß geht zum Teil auf Hamburg zurück, das bezüglich der orientalischen Wissenschaften am Ende des 18. Jahrhunderts

[1]) Vgl. auch das Gespräch zwischen Präceptor und Filius in Wolfgang Capitos Isagoge MGp XXI, S. 189f., die Vorrede zu der Christlichen Unterweisung von Konrad Sam, MGp XXII S. 95, und des Otto Brunfels Vorwort zu seiner Catechesis, ebenda S. 331.

sein 'goldenes Zeitalter' sah. Wie Spener damals die jungen Theologen ermahnte, sich auf den üblichen Studienfahrten bei dem ebenso gelehrten wie uneigennützigen Esdras Edzard († 1708) aufzuhalten, was besonders Francke diesem Manne verdankte, der ihn statt der bisherigen unfruchtbaren und verwirrenden grammatischen Vorstudien vor allem energisch zu hebräischer Lektüre anhielt, zunächst der 'vier Kapitel' (Gen. 1—4), das schildert Behrmann eingehend (a. a. O. S. 42 ff.). Löscher, Wolf, Wähner, die beiden Michaelis, Onkel und Neffe, und Rambach sind aus dieser Zeit noch zu erwähnen. Die Erweiterung des Gesichtsfeldes, wie sie der Rationalismus brachte, scheint für den Schulbetrieb des Hebräischen zunächst einen gewissen didaktischen Materialismus gezeitigt zu haben. Man dehnte die Studien aus, trieb vielfach auf der Schule auch Syrisch und Arabisch[1]) und ließ mitunter aramäische Schülerreden halten. Intensität aber wird schwerlich die Stärke eines solchen Unterrichtes gewesen sein.

Die neuere und neueste Zeit, deren wissenschaftliche Erfolge auf grammatisch-lexikalischem Gebiet an die Namen Gesenius, Ewald, Olshausen, Böttcher, Stade, König, Luzzatto, Kautzsch, Strack, Lagarde, Nöldeke, Barth, Siegfried, Buhl, Brown, Driver u. a. sich knüpfen, hat eine große Anzahl von Schulbüchern hervorgebracht, die der gewonnenen tieferen Erkenntnis Rechnung tragen. Von ihnen gehören die tüchtigen Arbeiten von Nägelsbach (1870 3. Aufl.) und Thiersch (1858 2. Aufl.) bereits der Geschichte an. Über mehrere, die sich jetzt noch im Gebrauch befinden, wird weiter unten berichtet.[2])

Im Beginn des 19. Jahrhunderts scheint der regste Eifer um das Hebräische in Württemberg vorhanden gewesen zu sein. Nach Oehler trieb man es hier bis 1830 auch in den niederen Lateinschulen vom 11. Jahre an, soweit die Schüler für die Theologie bestimmt waren. Auf den sogenannten niederen Seminarien ist das Hebräische Pflichtfach geblieben. Die neuesten Lehrpläne für die Gymnasien und Lyceen Württembergs verordnen, den zukünftigen Theologen, 'soweit tunlich, Gelegenheit zur Erlernung der hebräischen Sprache' zu bieten. In Baden waren Ende des 18. Jahrhunderts die 5 letzten Schuljahre für das Hebräische bestimmt; Aramäisch, Syrisch und Arabisch wurden erst seit 1849 von der Schule ausgeschlossen. Heute erstreckt sich der fakultative Unterricht im Hebräischen über 4 Jahre mit 2 Wochenstunden. Für Sachsen bestimmt die Lehrordnung von 1893 als Lehrziel: 'Einige Sicherheit im Lesen des Hebräischen wie in den Elementen der Grammatik und die Fähigkeit, leichte geschichtliche Stellen des Alten Testaments bei einiger Nachhilfe

[1]) Johann David Michaelis soll 1757 empfohlen haben, diese Sprachen auf der Schule vor dem Hebräischen zu lehren; für dieses selbst werde etwa das letzte Vierteljahr ausreichen.

[2]) Zur Ergänzung dieser geschichtlichen Skizze können noch folgende bisher nicht erwähnte Stellen aus der ja leider registerlosen Sammlung evangelischer Schulordnungen von Vormbaum dienen: I 204 (Breslau 1570), I 699f. (Johannes Sturm 1565), II 570 (Halle 1661), II 594 (Güstrow 1662), II 631 (Bayreuth 1664), II 768 (Herford 17. Jahrhdt.), III 77f. (Halle 1702), III 232f. (Halle 1721).

zu verstehen.' Dem Unterricht sind in O II und U I 2, in O I 1 bis 2 Wochenstunden zugewiesen. Von Zeit zu Zeit sollen 'ganz kurze und elementare Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen in das Hebräische' vorgenommen werden. Das Nebenfach darf den Schülern 'nur ein geringes Maß von Hausarbeit' auferlegen. Gleichzeitige Teilnahme am englischen und hebräischen Unterricht ist verboten. Die bayrische Schulordnung von 1891 spricht von 2 Kursen vor allem für künftige Theologen; in dem oberen Kursus soll bis zur Lektüre der Psalmen und ausgewählter Abschnitte aus den Propheten fortgeschritten werden. In Hessen wird nach dem Lehrplan von 1893 der Unterricht im Hebräischen für die künftigen Theologen von Unterprima an erteilt. Im übrigen sind, soviel ich sehe, auch für das Hebräische die preußischen Einrichtungen in weitgehender Weise maßgebend geworden.

In Preußen scheint Ende des 18. Jahrhunderts die Praxis recht verschieden gewesen zu sein. Im Abiturientenreglement 1812 wird das Fach zunächst nicht erwähnt.[1]) Der Lehrplan von 1816 bestimmt für II: Mechanische Fertigkeit im Lesen, Erlernung der Analogien, Versuche im Lesen und Analysieren leichterer Stücke; für I: die Auffassung der Anomalien, Fertigkeit im genauen Analysieren und Verstehen, Lektüre der leichten historischen Schriften des Alten Testaments und einiger ausgewählter Psalmen. 1834 ist der Maßstab zur Erteilung des Zeugnisses der Reife: Der künftige Theologe und Philologe soll das Hebräische geläufig lesen, Bekanntschaft mit der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax darlegen, leichte Stellen aus einem historischen Buche des Alten Testaments oder einem Psalm ins Deutsche zu übersetzen vermögen.

Die durch Lorinsers Aufsatz 'Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen' veranlaßte Ministerialverfügung von 1837 rechnete Hebräisch nicht zu den Fächern, die 'aus dem inneren Wesen der Gymnasien lebendig hervorgehen'; aber äußere Gründe rieten, es beizubehalten und zur regelmäßigen Schulzeit erteilen zu lassen; vorher waren ihm 2 'außerordentliche' Stunden angewiesen. Dieses ministerielle Votum und der daran sich schließende, bis in unsere Tage fortdauernde Kampf wider und für das Hebräische auf dem Gymnasium[2]) haben dem Fach nicht sofort Abbruch getan; das beweist unter anderem die Begeisterung, mit der der 15jährige Georg von Bunsen 1840 aus Schulpforta von diesem Studium an seinen Vater berichtet.[3]) Auf der preußischen Landesschulkonferenz von 1849 freilich erörterte man die Beseitigung; aber als fakultatives Fach hat sich das Hebräische gehalten. 1867 sind die Anforderungen von 1816 dahin erweitert, daß während der ganzen Lernzeit Exerzitien angefertigt

[1]) Vgl. zu diesen Angaben Max Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens usw. Berlin 1900.

[2]) Die Literatur verzeichnet Strack a. a. O. in Reins Enzyklopädischem Handbuch. — Am eindrucksvollsten war das Eintreten Wieses, der 1847 vom Standpunkt der historischen Kontinuität aus die Beibehaltung verlangte und die Pflicht der Schule betonte, auch die Theologen mit der für ihr Studium nötigen Vorbildung auszurüsten. In ähnlicher Weise äußerte sich auch Klix auf der Dezemberkonferenz 1890. Vgl. zu der Frage auch Stracks Aufsatz in der Ztschr. f. d. ev. Rel.-Unt. III 1892 S. 89 ff. (gegen Bachmann).

[3]) Vgl. das von seiner Tochter gezeichnete Charakterbild, Besser-Berlin, S. 21 f.

und in I einzelne Abschnitte aus den Propheten gelesen werden sollten. 1882 wird zwar als Lehrziel in Aussicht genommen, daß die Abiturienten gleich bei ihrem Eintritt in die Universität solchen Vorlesungen, die einige Kenntnis des Hebräischen voraussetzen, sollen folgen können; aber die Prüfungsbestimmungen des genannten Jahres streichen aus denen von 1834 die Kenntnis der Hauptregeln der Syntax und fügen bezüglich der Übersetzung hinzu: 'ohne erhebliche Nachhilfe'. 1892 wird der Beginn von U II nach O II verschoben; der Unterricht umfaßt also fortan nur noch 3 Jahre. Die Meldung zur Teilnahme verpflichtet auf 1/2 Jahr; in der Regel sollen Englisch und Hebräisch nicht zugleich von demselben Schüler betrieben werden. Die Lehrpläne von 1901 haben keine Neuerung gebracht. Für die Klausurarbeit ist die Benutzung eines Lexikons erlaubt; eine mündliche Prüfung ist nicht üblich; doch ist sie nach einem Ministerialerlaß von 1893 für den Fall einer ungenügenden schriftlichen Arbeit zulässig; aber es soll ein genügendes Ergebnis nur dann von Wirkung sein, wenn die Klassenleistungen ohne Einschränkung genügend genannt werden konnten.[1]) Seit 1834 ist ein nachträgliches Examen während der Universitätszeit gestattet; doch sollen nachher noch 5 Semester auf das Studium verwendet werden. Für dieses Examen ist die mündliche Prüfung beibehalten.

Keine Frage: das Hebräische hat von seinem früheren Ansehen auf der Schule sehr viel eingebüßt. Immerhin gibt ein Vergleich nach unten noch Anlaß zur Zufriedenheit: in Österreich hat das Fach auf dem Gymnasium gar keine Stelle. Von den Gegnern ist unter anderem geltend gemacht, die Resultate dieses Unterrichts entsprächen in keiner Weise der darauf verwendeten Zeit.[2]) Wo das zutrifft, da liegt es wohl meist an dem Übelstand, daß fast alles mit keineswegs immer begabten Schülern in den Stunden selbst geleistet werden muß; möglicherweise aber auch am Lehrer. Denn die geringen Kenntnisse, auf die hin bisweilen die Fakultas erteilt wird, reichen zu einem fruchtbaren Unterricht in Prima nicht aus; scheint doch die geltende Prüfungsordnung von den Kandidaten nicht einmal die Fähigkeit zu erwarten, einen leichteren unpunktierten Text zu interpretieren. Von einem Handbuch wird man unter diesen Umständen einige Winke erwarten, wie der angehende Lehrer des Hebräischen solche bald genug sehr unangenehm empfundene Lücken ausfüllen kann. Kenntnis anderer semitischer Dialekte ist eine schöne, wünschenswerte Sache; aber für den Unterricht genügt, was Strack in seiner trefflichen Grammatik[3]) (S. 128 ff.) transkribiert an altarabischen Paradigmen zur Erläuterung der hebräischen Wortbeugung zusammenstellt. Zur Orientierung über 'die semitischen Sprachen' sei aber jedem die 'Skizze' von Th. Nöldeke empfohlen.[4]) Neben ausgedehnter Lektüre übe man sich eifrig im Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische und im Lesen unpunktierter Texte — Stoff dazu bieten

[1]) Vgl. hierzu die Bemerkungen von Sachse, ZGW LII 1898 S. 209 ff.

[2]) So Bachmann in seiner Schrift 'Es geht so nicht weiter' usw. Berlin 1891. Freilich standen damals 4 Jahre zu Gebote.

[3]) Mit Übungsbuch. 8. Auflage, Beck-München 1902.

[4]) Weigel-Leipzig 1899².

neben den besseren Schulübungsbüchern z. B. die unpunktierte Ausgabe der Genesis von Mühlau und Kautzsch[1]), der hebräische Text der Weisheit des Jesus ben Sirach in der Ausgabe von Strack[2]) oder (für Fortgeschrittene) das 'Handbuch der nordsemitischen Epigraphik' von Lidzbarski.[3]) Außer Strack und Gesenius-Kautzsch[4]) wird für die grammatische Belehrung das umfangreiche 'Lehrgebäude' von Eduard König[5]) als Nachschlagebuch gute Dienste leisten — zusammenhängend lesen kann man das Werk kaum. Einen Einblick wenigstens sollte jeder auch in die Detailforschung der Gegenwart tun. Nicht allen ist die Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft (ZAW), die Zeitschrift der deutschen morgenländischen Gesellschaft (ZDMG) oder die Zeitschrift des Deutschen Palästina-Vereins (ZDPV) regelmäßig zugänglich. Um so weniger aber sollte man an hervorragenden Monographien wie etwa J. Barths 'Nominalbildung in den semitischen Sprachen'[6]) vorübergehen. — Das biblische Aramäisch ist für den Lehrer unerläßlich; auch für die Schüler ist eine kurze Einführung natürlich nützlich und wünschenswert, schon damit der in der hebräischen Grammatik so häufig begegnende Ausdruck Aramaismus nicht ganz dunkel bleibt und ihnen z. B. die Passivbildung qătîl (כְּתִיב ,אֲסִיר ,מְשִׁיחַ)[7]) verständlicher wird. Doch hängt das Maß des zu Bietenden ganz von der jedesmaligen Zusammensetzung der Teilnehmer ab. Von Hilfsmitteln kommen vor allem die Grammatiken des biblischen Aramäisch von Kautzsch[8]) und Strack[9]) in Betracht. Im Anschluß an Strack konnte ich kürzlich mit vier eifrigen Oberprimanern in sechs Stunden zwei aramäische Kapitel aus Esra bewältigen und behielt am Schluß noch Zeit, den Schülern eine Probe des Syrischen zu geben.

Aber abgesehen von einer rein fachwissenschaftlichen Ausrüstung hat sich der Lehrer des Hebräischen noch in andrer Hinsicht vorzubereiten. Es kommt, zumal in diesen Zeiten ziemlich verbreiteter Geringschätzung in Schulkreisen, sehr darauf an, in den Schülern selbst früh die Einsicht zu wecken, daß das Fach nicht nur für das eventuelle Brotstudium nötig, sondern, abgesehen von seiner rein sprachlichen Bedeutung, auch zur Vertiefung ihrer geschichtlichen, besonders kulturgeschichtlichen Kenntnisse äußerst fruchtbar ist. Wie interessant ist z. B. die Entwickelung גֵּיא (בֶן) הִנֹּם, gêhinnām, *γέεννα*, gehenna, géhenne, gêne, gêner, also von der Bezeichnung jenes grauenvollen Tales bei Jerusalem bis zu dem abgeschliffenen Begriff des 'genierens'! Für eine Aus-

---

1) Barth-Leipzig 1893[3].

2) Deichert-Leipzig 1903.

3) Felber-Weimar 1898; die im 2. Teil beigegebenen Tafeln bieten die Inschriften auch in Originalschrift.

4) Hebräische Grammatik. 27. Auflage, Vogel-Leipzig 1902.

5) Hinrichs-Leipzig 1881—1897.

6) Hinrichs-Berlin 1889/91. Schon allein die Einleitung ist außerordentlich instruktiv.

7) Vgl. dazu Barth a. a. O § 126.

8) Leipzig 1884.

9) Hinrichs-Leipzig 1901[3]. Sehr knapp gehalten, bietet auch die nach Handschriften berichtigten Texte nebst einem Wörterbuch.

beutung dieser Art gibt Dörwald treffliche Winke in seinem freilich nicht kritiklos zu benutzenden Aufsatz 'Zum hebräischen Unterricht' (LL Heft 15, 1888, S. 23 ff.).[1])

Sehr wesentlich für den Erfolg des Unterrichts ist natürlich die Wahl des **Lehrbuchs**, die freilich oft nicht im Machtbereich des jedesmaligen Lehrers liegt. Die für diesen unentbehrliche Grammatik von Gesenius-Kautzsch ist durch die neueren Bearbeitungen für den Schulgebrauch zu umfangreich geworden. Auch die 1896 im gleichen Verlag erschienene 'Kleine Ausgabe', in der Kautzsch den Umfang der großen auf ungefähr die Hälfte reduzierte, dürfte manchem Praktiker der Gegenwart noch zu ausführlich sein. Ob damit aber auch das namentlich durch seinen Reichtum an unvokalisierten Texten und an Stücken zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische ausgezeichnete Übungsbuch von Kautzsch[2]) fallen muß, ist eine andere Frage. Tritt für die Verweisungen auf die Grammatik der Lehrer ein, so scheint mir eine fruchtbare Benutzung neben einer kleineren Schulgrammatik keineswegs ausgeschlossen. Noch sei übrigens auf den 'Abriß der hebräischen Laut- und Formenlehre nach Gesenius-Kautzschs Grammatik' von H. Scholz hingewiesen, der 1899 in 8. Auflage erschien, ebenfalls bei Vogel in Leipzig. Dem vielfach empfundenen Extrem zu eingehender Gründlichkeit bei Gesenius-Kautzsch steht das entsprechende andere gegenüber, dessen in den Zeitschriften genugsam charakterisierte Vertreter wir hier füglich übergehen können. An katholischen Anstalten ist die 'kurze Anleitung' von Vosen-Kaulen sehr verbreitet.[3]) Ein vorzügliches und — die *viva vox* des Lehrers zur Ausgestaltung vorausgesetzt — meines Erachtens auch bezüglich der Syntax durchaus zureichendes Hilfsmittel in der Hand der Schüler ist Hollenbergs bekanntes 'Hebräisches Schulbuch' in Buddes sorgfältiger Bearbeitung.[4]) Über Stoffmangel beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische kann man gewiß nicht klagen; und besonders hervorgehoben zu werden verdient der zeitige Beginn mit unpunktierten Leseübungen. Die 'kurzgefaßte hebräische Grammatik für Gymnasien' von Stier[5]) hat ihre Stärke in den Hinweisen auf sprachliche Analogien aus dem sonstigen Wissensgebiet der Schüler. Wenn auf die zweite Auflage die Ausstellungen von Strack[6]) heilsam einwirkten, so bleibt doch für

---

[1]) Viel brauchbares Material enthalten auch die Hebräischen Vokabularien von Stier, Teubner-Leipzig 1871[2], und von Strack, Beck-München 1903[7].

[2]) Vogel-Leipzig 1901[5] (nach d. 26. Aufl. d. Grammat. revidiert).

[3]) Herder-Freiburg i. B. 1900[18]. Schade, daß ein Gelehrter wie Kaulen in den letzten Auflagen die eigene nachbessernde Hand dem ungleich angelegten Buch zu entziehen scheint. Der Druck der hebräischen Übungsstücke — deutsche und unpunktierte fehlen — ist das reine Augenpulver.

[4]) Weidmann-Berlin 1900[10]. Warum ist der große, klare Druck der prosaischen Lesestücke nicht überall angewandt, namentlich auch in den angehängten unpunktierten Texten?

[5]) Strien-Halle 1893[2]. Von demselben Verfasser erschien 1888 in 2. Aufl. ein 'Hebr. Übungs- und Lesebuch', Teubner-Leipzig.

[6]) Ztschr. f. d. ev. Rel.-Unt. III 1892, S. 357 ff.

den Satz der dritten neben einigen Ergänzungen[1]) dringend auch die Anwendung größerer, klarerer hebräischer Typen zu wünschen. Deutlicher, schöner Druck zeichnet die neueste Erscheinung auf unserem Gebiete aus, die Schulgrammatik und das zugehörige Übungsbuch von Sauberzweig-Schmidt.[2]) Ein dringendes Bedürfnis nach einem neuen Schulbuch neben den eben erwähnten Werken und dem von Strack lag zwar nicht vor; aber des Verfassers aus praktischer Tätigkeit hervorgewachsene und nicht auf seine Initiative gedruckte, an Gesenius-Kautzsch sich anlehnende Arbeit hat sich durch ihre knappe, präzise, saubere Form[3]) schon manche Freunde erworben. Die Fülle der Beispiele, besonders auch zur Syntax, wird manchem willkommen sein. In dem Übungsbuch fehlen unpunktierte Lesestücke. Das beliebteste Hilfsmittel für den hebräischen Unterricht ist gegenwärtig wohl das schon erwähnte ausgezeichnete Buch von Strack. Gründliche Fachgelehrsamkeit und pädagogische Einsicht haben hier in der Tat einen glücklichen Bund geschlossen. Im einzelnen gibt der Autor selbst die Vorzüge im Vorwort an. Nur die Form läßt noch einiges zu wünschen übrig; insbesondere könnten der Druck in manchen Partien weniger augengefährlich und die Paradigmata übersichtlicher sein.

Denjenigen Schülern, die nach dem Abiturientenexamen die Beschäftigung mit dem Hebräischen fortzusetzen gedenken, empfehlen wir am Johanneum in Hamburg beim Beginn der Bibellektüre die Anschaffung eines der größeren Lexika (also Gesenius-Buhl oder Siegfried-Stade) statt der kleinen Wörterbücher (Fürst, Cassel); die Schüler benutzen bei uns meist das 'Handwörterbuch' von Gesenius-Buhl.[4]) Zum Lernen ist Stracks schon genanntes Vokabularium zu empfehlen, das sich vor dem von Stier schon durch den bedeutend geringeren Umfang auszeichnet.

An alttestamentlichen Texten sind in den Schulen wohl meist die bekannten Stereotypausgaben aus den Leipziger Verlagsanstalten von Tauchnitz und Bredt oder die durch ihren großen Druck ausgezeichnete bei Adolf Holzhausen in Wien erschienene in Gebrauch. Doch scheint es mir an der Zeit, sie durch einen kritisch revidierten Text zu ersetzen. Von neueren Bearbeitungen (Baer-Delitzsch, Ginsburg, Haupt, Kittel) ist dazu wohl die neueste, in Verbindung mit anderen Fachgelehrten von Rudolf Kittel mit sorgfältigem kritischen Apparat herausgegebene am geeignetsten (Hinrichs-Leipzig, Pars I, 1905; die zweite Hälfte der Arbeit ist für Ostern 1906 angekündigt). Schade nur, daß man nicht größere Typen wählte.

Nur wenige Worte über den Lehrgang. Im Gegensatz zu Kautzsch[5]) bin ich mit dem alten Esdras Edzard dafür, schon früh mit zusammenhängender Lektüre zu beginnen; das Interesse der Schüler, diese einzige Stütze des

[1]) Warum fehlt z. B. eine Form wie עַשְׁתֵּי עָשָׂר?

[2]) Verlag der Evangelischen Missionsgesellschaft-Berlin 1903.

[3]) Einige Druckfehler, auch in der Grammatik, und schon von anderen angedeutete kleinere sachliche Korrigenda beeinträchtigen dies Urteil nicht wesentlich.

[4]) Vogel-Leipzig 1905[14].

[5]) Im Vorwort zur 5. Auflage des Übungsbuches.

Lehrers, dem in dem fakultativen Unterricht keine Zwangsmittel zu Gebote stehen, wird sonst meist erlahmen. Erweiternde Repetitionen aus der Formenlehre, zusammenfassende Mitteilungen aus der Syntax und vor allem eifriges Vokabellernen können und müssen diese Lektüre begleiten; man kann ihnen im 2. Jahre eine der beiden Stunden ganz, im letzten etwa 10 Minuten jeder Stunde einräumen. Das Interesse der Schüler wach zu halten und zu steigern, ist jedes Mittel recht, das den letzten Zweck, einigermaßen sichere Beherrschung der Elemente, nicht aus dem Auge verliert. Man zeige und erkläre ihnen gelegentlich einmal eine alte Inschrift, etwa die Siloahinschrift[1]), bringe ihnen ein andermal eine alte Grammatik mit und lasse sie einen Einblick tun in den Eifer früherer Zeiten, man weise sie auf ihnen etwa zugängliche Inschriften hin und knüpfe im Unterricht bei jeder Gelegenheit in der bei Dörwald, Stier und Strack bezeichneten Weise an bekannte Namen und sonstige Wörter an. Auch auf kurze sachliche Mitteilungen aus der Geschichte des alttestamentlichen Schrifttums im Anschluß an die Lektüre wird der wohlversierte Lehrer um so weniger verzichten, als die Schule sonst noch kaum Gelegenheit bietet, von diesen wichtigen Dingen zu reden.

Für die ersten Schreibübungen mag ein besondres Heft[2]) nützlich sein; mir erscheint es nur für Obersekundaner etwas kindlich. Das Vokabellernen kann gleich beim Alphabet beginnen, das man am besten zunächst ohne verwirrende Vergleichung mit den phönizischen und althebräischen Schriftzeichen einprägt. In der Formenlehre scheint es mir aus manchen Gründen richtiger, das Verb der eingehenden Behandlung des Nomens vorangehen zu lassen. Bei den Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Hebräische versäume man nicht, im Anfang die deutschen Sätze zunächst dem hebräischen Denken entsprechend umzuformen, wie es jüngst mit Recht wieder Steuernagel gefordert hat.[3]) Bei den analysierenden Arbeiten, die alsbald nach dem Beginn der zusammenhängenden Lektüre schon zur Vorbereitung auf die Forderung beim schriftlichen Examen von Zeit zu Zeit vorzunehmen sind, sollte man Sachses (a. a. O.) Ausführungen über zweckdienliche Analyse beherzigen, die zu erklärenden Formen genau bezeichnen und dann eine wirkliche Erläuterung verlangen, also eine Andeutung der dem Schüler bekannten Bildungsgesetze, nach denen die betreffende Form zustande kommt. Syntaktische Regeln, soweit sie sich nicht schon mit der Formenlehre verbinden, wie z. B. bei der verwickelten Konstruktion der Zahlwörter, knüpfen sich am einfachsten an die Lektüre. Um so genauer ist es mit dem Deutsch der Übersetzung zu nehmen und z. B. bei der Vieldeutigkeit der Verbindungen mit ו aus dem Zusammenhang immer möglichst genau das an der betreffenden Stelle gewollte koordinierende oder subordinierende Verhältnis zu ermitteln; ein Beispiel dieser Schwierigkeit bietet ja gleich Gen. 1, 1 ff. — Abschließen möchte ich diese notgedrungen kurzen Darlegungen mit dem durch

[1]) Besonders geeignet in der Ausgabe von Socin, Mohr-Freiburg 1899.

[2]) Strack gab ein solches als 'Ergänzung zu jeder hebräischen Grammatik' heraus, Beck-München 1902².

[3]) Ztschr. f. d. ev. Rel.-Unt. XV 1904 S. 262 ff.

Erfahrung veranlaßten Hinweis auf den Nutzen des Memorierens. Die Schüler leisteten diese Hausarbeit, das Auswendiglernen kleinerer Partien aus eben gelesenen Stücken, fast williger als alles andre. Freilich, der Lehrer mußte mitlernen und von Zeit zu Zeit immer wieder repetieren. Aber dann machte es den Primanern auch sichtlich Freude, Stellen wie z. B. aus dem Deboralied Ri 5, 2—7. 24—31 sicher hebräisch zitieren zu können; und den Gewinn solcher Übungen für den Vokabelschatz brauche ich nicht erst hervorzuheben.

[Abgeschlossen am 23. Juli 1905.]

KATHOLISCHER RELIGIONSUNTERRICHT.

Von Dr. WILH. CAPITAINE.

Mit Approbation des Hw. apostolischen Vikars von Sachsen und Genehmigung des Hw. Ordinariats von Köln.

GESCHICHTE DES KATHOLISCHEN SCHULWESENS ÜBERHAUPT.

Ausgangspunkt für das deutsche Schulwesen ist die Karolingerzeit. Die unsern heutigen höheren Schulen entsprechende Bildung wurde seither auf den verschiedensten, meist kirchlichen Anstalten, im sogenannten Trivium und Quadrivium, erworben, aber bei der Eigenart der damaligen Schul- und Bildungsverhältnisse läßt sich eine Scheidung des 'Religionsunterrichtes' auf den 'niederen' und 'höheren' Lehranstalten vornächst noch nicht verfolgen. Die religiöse Erziehung und der 'Religionsunterricht' war zunächst für alle Anstalten gleich; einen eigenen Religionsunterricht gab es damals und gab es Jahrhunderte nachher noch nicht, aber der ganze Unterricht dieser zahlreichen durchaus christlichen Anstalten beruhte auf religiöser Grundlage, und bei dem Vorherrschen des religiösen Bewußtseins im christlichen Altertum und Mittelalter kehrte man das religiöse Moment auch in den verschiedensten Profanfächern allenthalben hervor, und es wurde überall nach einheitlichen Gesichtspunkten mit der ganzen Wissenssumme in Zusammenhang gebracht. Eigentlicher Religionsunterricht fand nur in der Kirche statt. An den Sonn- und Feiertagen waren nämlich die Seelsorger durch die kirchlichen Verordnungen zur Abhaltung dieser Katechesen verpflichtet. Zeit und Stunde wurden angegeben, wo die Katechese, die von der gewöhnlichen Predigt getrennt sein sollte, abzuhalten sei; die Schuljugend hatte ihr beizuwohnen; der Lehrer hatte die Kinder zur Kirche zu führen und zu beaufsichtigen. Er sollte außerdem eigens auf die Katechese vorbereiten und ihren Stoff mit den Kindern repetieren. Die alten Schulen dieser Art waren Pfarrschulen, und nur durch die Pfarrgeistlichkeit wurde der Religionsunterricht in der Kirche erteilt. Der sonstige Unterricht an diesen Pfarrschulen bezweckte hauptsächlich die Heranbildung von Geistlichen. Mit dem Aufblühen der Städte mehrte sich die Zahl dieser Schulen; sie alle aber standen, selbst wenn sie aus Privat- oder Kommunalmitteln errichtet waren, unter geistlicher Aufsicht. Bisweilen wurden auch dem Patron oder Landesherrn Rechte eingeräumt. Mit der Reformation und dem Dreißigjährigen Kriege beginnt ein Wendepunkt in der Schulreligionsunterrichtsfrage. Nach den Zeiten der Verwilderung und des

Niederganges allenthalben beschäftigten sich die Städte, protestantische wie katholische, eifrig mit der Schulpflege. Schulfrage und -aufsicht gehörten nach den westfälischen Friedensbestimmungen zur Sache der Kirche, und da nach protestantischer Anschauung die geistliche Macht in den Händen der Landesherren lag, so konnte das alte Verhältnis zwischen Staat, Kirche und Schule zunächst, wenigstens der Idee nach, auf dem vorreformatorischen Standpunkte stehen bleiben. Zahlreiche Synoden haben sich dann katholischerseits mit der Wiederbelebung der Schule und des religiösen Unterrichtes beschäftigt. Eine Art Schulzwang zeigt sich aber erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts.[1]) Das Schulwesen breitete sich aus, und ohne den kirchlichen Charakter desselben anzugreifen, nahm der Staat die Schule immer mehr in seine Hand. Pfarrbezirk blieb Schulbezirk, und der Pfarrer sorgte für die Anstellung eines Lehrers, der oft genug des Pfarrers Vikar oder Gehilfe war, während der Pfarrer selbst Ortsschulinspektor blieb. In den kommenden Zeiten der Aufklärung löste sich das alte Verhältnis, und die geistlichen wie die weltlichen Fürsten bereiteten gemeinsam die Trennung von Kirche und Schule vor. So wird die Schule immer mehr staatlich, doch blieb ihr konfessioneller Charakter durchaus gewahrt. Das 19. Jahrhundert hob in Deutschland die Privatschulen auf, führte den allgemeinen Schulzwang durch und verfiel bei dem infolge der Industrie und Wanderlust eintretenden ständigen Wechsel der katholischen und protestantischen Bevölkerung auf die Simultanschule. Bei den niederen Schulen konnte sie sich infolge des energischen Eintretens der beiden Religionsparteien nicht halten, aber auf dem höheren Schulwesen besteht sie noch fort.[2])

Hervortreten der Jesuiten.

Für die Geschichte des Religionsunterrichtes ist eine Entscheidung der Kölner Jesuiten vom Jahre 1557 wichtig. Der Jesuit Petrus Canisius, ein eifriger Schulmann, hatte mehrere Katechismen für Jugend und Volk geschrieben, die sich bis in unser Jahrhundert hinein in Gebrauch und Ehren hielten. Eine Verordnung der Jesuiten vom Jahre 1557 bestimmte, daß den Schülern der oberen Klassen an allen Sonntagen nachmittags 4 Uhr der Katechismus des Canisius erklärt, jeden Samstag aber nachmittags 4 Uhr, natürlich im Schullokale, der betreffende Teil aus dem Katechismus gelernt werden sollte.[3])

Fast überall wurden diese Schulkatechesen im Hause des Lehrers abgehalten, denn nicht vor Mitte des 18. Jahrhunderts begann man staatlicherseits Schulen

---

[1]) So in Hessen-Darmstadt, Sachsen-Gotha, Bistum Münster 1675, Kurmainz 1682.

[2]) Über konfessionslose Schulen und konfessionslosen Religionsunterricht vgl. Schiller Handbuch d. prakt. Pädagogik f. h. Lehranstalten. Leipzig 1890. S. 135—137, 276, 277. Die Forderung, den Religionsunterricht auf den Schulen fallen zu lassen und lediglich den Familien zu überlassen, lehnt Münch, Geist d. L. Berlin 1903. S. 499, für den evangelischen Religionsunterricht vollständig ab. Vgl. das. S. 445, 446.

[3]) Wichtig und ganz ähnlich sind auch die Bestimmungen, die der Pfarrer von Bingen, Barth. Holzhauser, für seine Priesterkongregation zusammenstellte. Vgl. zu diesen geschichtl. Ausführungen die Aufsätze im Kirchenlexikon X. S. 1020—1030; VIII. S. 1663—1670. Spirago, Lehrb. d. spez. Methodik d. kath. R.-U. Trautenau 1900, S. 186—228: 'Die Gesch des R.-U.'

zu bauen. Nun ging der Religionsunterricht zum großen Teile aus der Kirche in die Schule über. In den höheren Schulen, namentlich der Jesuiten, die ja die ganze Zeit beherrschten, wurde noch keine Zeit für den Religionsunterricht abgegeben, sondern es blieb hier bei der hergebrachten Sonntagnachmittagskatechese, die noch teilweise durch heilige Lesung ausgefüllt wurde. Für den Elementarunterricht dagegen nahm man bald allerorts eigene Religionsstunden in den Unterricht auf, und an Stelle der bisherigen Katechese für Kinder in der Kirche entstand die Christenlehre für Erwachsene und als deren passendste Form die katechetische Predigt. Nun war Kontrolle über die Unterrichtspflichtigen möglich, und während früher die zur Beaufsichtigung der Kirchenkatechumenen in den einzelnen Pfarreien entstandenen 'Christenlehrbruderschaften' sich oft genug über das Ausbleiben der Christenlehrpflichtigen beklagten, und einzelne kirchliche Verordnungen sogar die Eltern der säumigen Kinder mit Strafen belegten, war jetzt die ganze Unterrichtsleitung in die Hand des Lehrers gelegt. Selbst wo durch Staatsgesetze der Besuch der Katechese vorgeschrieben war, wie in Bayern und Nassau, mußte die Einführung des Religionsunterrichtes in die Schule, zumal bei dem allweilig eintretenden Schulzwange, von besten Folgen sein, zudem da die alte kirchliche Katechese noch in ihrem Rechte blieb und sich vorzugsweise an die *iuventus provectior* wandte.

Nach diesem allgemeinen Überblick, der den sowohl allen niederen wie höheren Schulen gemeinsamen Gang der religiösen Unterweisung darlegt, läßt sich nun an der Hand genauerer Aufstellungen die Geschichte des neuern religiösen Unterrichtes an den deutschen höheren Lehranstalten verfolgen.

Die höheren Schulen.

Es gab um die Mitte des 18. Jahrhunderts allenthalben in unserem Vaterlande eine große Anzahl drei-, fünf- und mehrklassiger, sogenannter kleiner lateinischer Schulen.[1]) Hierhin war eigener Religionsunterricht angesetzt, und selbst das Griechische mußte fortwährend und vorwiegend der Lektüre des Neuen Testamentes dienen. Neben diesen kleinen gab es große Lateinschulen oder Gymnasien. Das Latein spielte hier die Hauptrolle und wurde bis zur vollen Sprachfertigkeit und selbst bis zur Versmacherei getrieben. Das Griechische beschäftigte sich mit dem Neuen Testamente, und in dem Religionsunterricht wurde jeder Zweig der Theologie angeschnitten und in überreicher Weitschweifigkeit behandelt. Disputationen über das Durchgenommene waren beliebt. Da diese Schulen hauptsächlich für eine bestimmte Berufsart, die Gymnasien für Theologen und Juristen, arbeiteten, suchten die anderen Stände durch Gründung von Realschulen, Ritterakademien usw. sich für den Zuwachs

[1]) Über die Jesuiten und ihre Schultätigkeit vgl. die Rezension über Pachtlers Werk, Jb. 1890. I. S. 1, 2. 1887. A. S. 3—8. Paulsen, Gesch. d. gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885. S. 261ff. (2. Aufl. 1896). Vgl. Richter, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtl. Entwicklung und das Referat hierüber. Jb. 1890. I. S. 10. Ebenso bezüglich des Religionsunterrichtes den Artikel im Katholik 1825 'Über den Religionsunterricht an höheren Bürgerschulen'.

in ihren Berufen zu helfen. Da kam für Preußen unter Friedrich II. eine Änderung. Minister v. Zedlitz verwarf das System der Erziehung und Vorbildung für bestimmte Berufe 'und wies der höheren Schule die Aufgabe zu, die Grundlagen zu einer für alle höheren Stände gleichmäßig erforderlichen Geistes- und Charakterbildung zu legen'. Alle Geisteskräfte der Jugend sollen ausgebildet, die Schüler zu festen sittlichen Grundsätzen erzogen, sie sollen in das Verständnis der Literatur und Wissenschaft eingeführt werden. Demgemäß war auch der Religionsunterricht zu behandeln. Die 'Religionslehre sollte erziehlich behandelt und nicht dafür Theologie gelehrt werden'. Bei der erhöhten Bedeutung, die das Griechische jetzt gewonnen hatte, durfte das Neue Testament nur noch in der Religionsstunde behandelt werden, während der griechische Unterricht sich jetzt mit den Klassikern beschäftigte.[1]) Auch die Einrichtung einer eigenen Oberschulbehörde wurde für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichtes wichtig. Hatte bisher die Unterrichtsverwaltung hauptsächlich dem Justizministerium und seinen geistlichen Räten obgelegen, so erreichte Zedlitz unter Friedrich Wilhelm II. die Errichtung des Oberschulkollegiums, das 1787 ins Leben trat. Zwar führte der Minister den Vorsitz, aber Männer aus dem höheren Verwaltungs-, Kirchen- und Schuldienste, sowie Universitätsgelehrte führten die Amtsgeschäfte und hatten eine mitentscheidende Stimme. So wurde 1788 in Preußen das Abiturientenexamen eingeführt und Ostern 1789 die erste Abiturientenprüfung abgehalten.[2]) Bei der angeschlagenen Richtung des neuen Schulwesens bewahrte die Religionslehre die ihr gebührende Stelle, und auch nach dem Wiener Kongreß wurde bei der Aufstellung des allgemeinen Lehrplanes 1816 Religion als Pflichtfach hingestellt. Seit 1834 ist die Reifeprüfung als unerläßliche Voraussetzung für die höheren Berufsarten eingetreten, die ein dreijähriges Universitätsstudium voraussetzen; Religion wurde Prüfungsfach. Ähnliche den Religionsunterricht betreffende Instruktionen wurden 1832 für die Entlassungsprüfungen der höheren Bürger- und Realschulen angeordnet. Die religiöse Richtung des ganzen Schulwesens wurde unter Friedrich Wilhelm IV. noch mehr betont. Doch ging 1849 auf der vom Kultusminister v. Ladenburg anberaumten Landesschulkonferenz der Beschluß durch, daß 'die ausschließlich durch alljährliche Zuschüsse aus dem Staatsfonds dotierten höheren Schulen fortan keinen konfessionellen Charakter' mehr haben. Zwei Ministerialverfügungen änderten 1856 den Gymnasiallehrplan von 1837 und die Reifeprüfungsordnung von 1834 dem Geiste der Neuzeit entsprechend um. Religion nahm von nun an die erste Stelle in der Reihenfolge der Lehrfächer ein. Nach dem Deutsch-Französischen Kriege bewahrte der Religionsunterricht zwar seine einmal erworbene erste Stelle, aber die Erteilung desselben unterlag manchen Schwierigkeiten. 1882

[1]) Kabinettsordre Friedrichs II. vom 5. Sept. 1779. Vgl. zum Ganzen hier Lexis, Die Reform d. höheren Schulwesens in Preußen, Halle 1902. S. 2, 3. Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1902.

[2]) Früher hatten selbst die kleinen Lateinschulen ihre Schüler für die Universität herangebildet; da ihnen jetzt diese Hoffnung abgeschnitten war, verwandelten sie sich zumeist in andere, besonders nur aufs praktische Leben gerichtete lateinlose Bürgerschulen.

erschienen neue Lehrpläne für die höheren Schulen und eine neue Ordnung für die Entlassungsprüfung. Bei Gymnasien und Realschulen wird gleichmäßig 'in der Religionslehre vor der Überbürdung des Gedächtnisses mit Daten ohne religiösen Gehalt gewarnt, gefordert dagegen die Befähigung zur Erlangung eines begründeten Urteils über das Verhältnis des eigenen zu anderen Bekenntnissen und zu besonderen Zeitrichtungen.'[1]) Die Wichtigkeit des Religionsunterrichtes trat auch bei seiner Einschätzung bezüglich der Kompensation hervor.[2])

Auch bei der 1887 und 1901 neu geordneten Prüfung für das höhere Lehramt blieb die alte Sitte der Prüfung in der Bekenntnislehre bestehen, und die Bestimmungen bezüglich der Lehrfakultät in Religion wurden genau festgesetzt. Für die gegenwärtigen deutschen Schulen wurde von einschneidender Bedeutung das persönliche Eingreifen des Kaisers auf der Dezemberkonferenz 1890. Der Kaiser betonte: 'Der Herzens- und Gemütsbildung sowie der Stählung des sittlichen Willens gebührt gleiche Beachtung wie der Entwicklung der Verstandeskräfte.' Vom 6./I. 1892 datieren die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen, sowie die dazu gehörige Ordnung der Reifeprüfung und Abschlußprüfung. Diese neuen Lehrpläne lassen für alle drei Arten von Vollanstalten, die ja gemeinsam eine höhere Allgemeinbildung geben sollen, in der Religionslehre — die mit Geschichte und Deutsch zu den 'ethisch bedeutsamsten' Fächern gezählt wird — volle Übereinstimmung eintreten, ja mehr noch als vorhin schon war.[3])

Fast gleichzeitig wurden auch von den bedeutenderen anderen deutschen Staaten neue Lehrpläne und Verordnungen bezüglich des Religionsunterrichtes erlassen, welche der Hauptsache nach mit den Anschauungen und Forderungen der preußischen Lehrpläne in diesem Punkte übereinstimmen.[4])

---

[1]) Lexis S. 14. 1856 wie auch 1882 verblieb es bei der mündlichen Prüfung in Religion. 1892 wurden die meisten Prüflinge der gefürchteten Prüfung in Religion (und Geschichte vor allem) enthoben. A. a. O. S. 126. Vgl. unten S. 139 Anmerkung 5.

[2]) Ebenso verhielt es sich seither mit den bisherigen Realschulen I. Ordnung, die fortan den Namen Realgymnasien erhielten. Im wesentlichen lauten nämlich die Bestimmungen über die Lehraufgaben in der Religionslehre für Gymnasien und Realgymnasien gleich. Es traten nun auch die bisherigen lateinlosen Schulen, die neunklassigen Realschulen und Gewerbeschulen, in ein neues Entwicklungsstadium und erhielten den Namen Oberrealschulen. Für diese, wie für die lateinlosen Realschulen II. Ordnung gelten auch im wesentlichen bezüglich des Religionsunterrichtes dieselben Bestimmungen, wie für Gymnasien und Progymnasien. Die neueste Schöpfung auf dem Schulgebiete, die Reformschulen, sind durch kaiserlichen Erlaß vom 26./XI. 1900 mit Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen gleichberechtigt, und 1901 konnten die beiden Frankfurter Reformanstalten ihr erstes Abiturientenexamen abhalten. Paulsen S. 745. Vgl. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Berlin 1904. 4 Bde., und den Auszug dazu, betitelt: A general view of the history and organisation of public education in the German empire translated from the German of W. Lexis by G. J. Tamson. Berlin 1904. II S. 54 ff.: Secondary Schools. Paulsen S. 590 bis 596. Willmann, Didaktik als Bildungslehre usw. Braunschweig 1903. 3. Aufl. I. sparsim.

[3]) Lexis S. 26.

[4]) Vgl. oben Ziehen S. 6 Anm. 2. — 'Das Gymnasialwesen Österreichs hält sich bis zur Mitte des (19.) Jahrhunderts im wesentlichen an die Traditionen der älteren Ordensschule, lenkte aber nach der Reform von 1849 in die Bahn des preußischen ein, ohne doch

Die neuen Lehrpläne.

Neue Lehrpläne in Preußen traten Ostern 1901 in Kraft. 'Religionslehre soll bis in den Mittelpunkt des religiös-kirchlichen Lebens der Gegenwart unterrichtlich hineinleiten',[1]) und zwar auf allen Arten von Anstalten. Die Ministerialverfügung vom 25./X. 1901 verweist des nähern auf den Rang der Fächer und die Versetzung. Religion gilt als Nebenfach, steht aber immer an erster Stelle. Die neue Reifeprüfungsordnung trat 1903 in Kraft. Gegenstand der Prüfung ist nicht mehr die Lehraufgabe der Prima, sondern die Zielforderung der Schule. Die mündliche Prüfung umfaßt bei allen Anstalten auch die christliche Religionslehre. 'Den Gegenstand der Prüfung in der Religionslehre haben im wesentlichen diejenigen Gebiete zu bilden, welche in der Prima eingehender behandelt worden sind.'[2])

Kirchliche Bestimmungen.

Neben diesen staatlichen Bestimmungen, die heutzutage in allen zum Deutschen Reiche gehörigen Staaten der Hauptsache nach mit den Bestimmungen, wie sie die preußischen Lehrpläne enthalten, übereinstimmen, hat die Kirche allezeit auch ihre genauen Anweisungen über den Religionsunterricht an den höheren Schulen gegeben. Die Päpste haben immer das Recht der Bischöfe eingeschärft, daß sie bei der Überwachung des Glaubens und der Sitten auch in den öffentlichen Schulen nicht behindert werden dürfen.[3]) Es besteht auch im Grunde zwischen der geistlichen und weltlichen Behörde bezüglich der höheren Schulen ein friedliches, gedeihliches Verhältnis, das nur vorübergehend, z. B. in Preußen durch die Kulturkampfgesetze, getrübt wurde,[4]) während auf dem Gebiete des Volksschulwesens recht harte Kämpfe stattfanden und zum Teil noch heute ausgefochten werden. In ihrem letzten gemeinsamen Hirtenschreiben betonen die deutschen Bischöfe: 'Weil die Religion die Fürstin und Lenkerin unter den Tugenden ist, soll sie auch jeden Unterrichtszweig innerlich beleben und mit ihrer Hoheit und Anmut durchdringen. Es soll der Jugend nicht nur in bestimmten Stunden Religionsunterricht geboten werden, sondern die gesamte Schulung soll den Geist der christlichen Frömmigkeit atmen.' Dieser allgemeine Gedanke wurde und wird von den einzelnen Bischöfen oft genug ausgesprochen. Das Kölner Provinzialkonzil 1860 handelt Kap. 23 und 24 über die Elementar- und höheren Schulen und gesteht, daß die Kirche den höheren Schulen, *quae sensim e cathedralium et monasteriorum scholis in eas, quae hodie gymnasiorum nomine veniunt, aut in alia instituta, quas scholas reales vocant,* sich

ganz mit seiner Geschichte zu brechen. Der achtklassige Kursus beruht auf der Zusammenfassung der alten Grammatikal- und Humanitätsklassen und des philosophischen Bienniums.' Willmann, Didaktik I. S. 413.

[1]) Lexis S. 32. Vgl. Wiese-Irmer IV. S. 690ff.: 'Die Prüfungen an höheren Schulen'.

[2]) Vgl. § 1, § 3, 1, § 11, 6 der Prüfungsordnung, dazu die wichtige Ausführungsbestimmung unten S. 144 Anm. 1; S. 150 Anm. 2.

[3]) Kirchenlexikon 'Schulfrage' S. 1901. Pius VII.

[4]) Vgl. Wiese-Irmer III. S. 9ff. IV. S. 47—49.

entwickelt haben, eine mütterliche Liebe und Sorgfalt angedeihen lassen muß. Wegen der großen Gefahren, die die Schüler solcher Anstalten bedrohen, betont sie *religionis praeceptoris officium gravissimum esse.* Die Religionslehrer solcher Anstalten haben Quasiparochialrechte; sie seien verpflichtet, für die Schüler das Meßopfer darzubringen, ihnen die Sakramente zu spenden, überhaupt die Seelsorge bei ihren Schülern auszuüben. Sie sollen die Schüler auf die erste heilige Kommunion vorbereiten und zur selben führen. Diese Gewalt fließt aus kirchlicher Quelle. *Hoc autem munus, utpote iurisdictionis potestatem delegatam, a solo Ordinario, a quo iurisdictio emanat, conferri posse perspicuum est.* Daher wollen nur die Bischöfe über die Anstellung und Bevollmächtigung der Religionslehrer entscheiden, *nullusque deinceps etiam aliunde designatus huius officii partes sine nostra collatione et fidei professione coram Nobis emittenda implere audeat.* Auch dürfen nur solche Handbücher gebraucht werden, welche vom Bischofe verordnet oder approbiert sind.[1])

Staatliche Bestimmungen in Preußen.

Die wichtigsten staatlichen Bestimmungen, soweit sie den Religionsunterricht an den höheren Schulen Preußens betreffen, sind folgende: Die neuen Lehrpläne geben für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen je 2 Stunden Religionsunterricht auf den einzelnen Klassen, 3 auf Sexta, Gesamtsumme 19 Stunden und dementsprechend 13 Stunden für Nichtvollanstalten. Der katholische Religionsunterricht, 'als wesentlicher Bestandteil des Gesamtorganismus der Schule', hat 'nicht in abgesonderter und vereinzelter Stellung, sondern, mit allen Zweigen der bildenden und erziehenden Tätigkeit der Schule in reger Wechselwirkung verbunden, die besondere fachunterrichtliche Aufgabe, die katholische Jugend nach Maßgabe ihrer geistigen Entwicklung mit den Lehren und Vorschriften wie mit dem inneren und äußeren Leben und Wirken der katholischen Kirche bekannt zu machen, sie in der Überzeugung von der Wahrheit und dem göttlichen Ursprunge des Christentums und der Kirche zu befestigen und sie anzuleiten, diese Überzeugung durch das Leben in und mit Christus und seiner Kirche treu zu bewahren, sorgfältig zu pflegen und stets unverbrüchlich zu bekennen.' Dispensation vom Religionsunterricht ist hinfort zulässig, 'sofern ein genügender Ersatz dafür nachgewiesen wird'. Auf dem Einjährigenzeugnisse ist diese Dispens zu vermerken. Gesuche zur Dispensierung sind an das Kgl. Provinzialschulkollegium oder an die Kgl. Regierung zu richten 'mit der Angabe, von wem der Religionsunterricht außerhalb der Schule erteilt

---

[1]) Der gegenwärtige Kölner Erzbischof schärfte bei seinem Regierungsantritte alle diese Bestimmungen eigens ein. Die für Köln sonst geltenden Bestimmungen finden sich in Dumonts Sammlung kirchlicher Erlasse, welche sich auf jedem Pfarramte befindet. Die anderen Diözesen haben der Hauptsache nach übereinstimmende Verordnungen. Eine Verfügung des Erzbischofs von Posen-Gnesen verordnet von Sexta an Deutsch als Unterrichtssprache und läßt Polnisch nur auf den beiden untersten Klassen zur Verdeutlichung zu. Vgl. den Artikel von Rethwisch: Schulgewalt. Jb. 1888 A. S.29. Wiese-Irmer III. S. 16; IV. S. 50. 51.

werden soll'. Konfessionen, für die in den allgemeinen Lehrplänen keine Unterrichtsstunden angesetzt sind, sind ohne weiteres dispensiert. Die genannten Behörden entscheiden über den eventuellen Ersatz für den schulmäßigen Religionsunterricht; in der Regel wird ein 'von einem ordinierten Geistlichen oder qualifizierten Lehrer erteilter, der betreffenden Konfession entsprechender Unterricht' dafür angesehen werden können.[1]) Für die dispensierten Schüler bleiben Aufgabe und Lehrziel des Religionsunterrichts bestehen, und es haben deshalb auch die dispensierten Schüler beim Abiturientenexamen den allgemein geltenden Anforderungen zu genügen. Überhaupt gelten hierbezüglich für sie die für die Externen geltenden Bestimmungen.[2]) Wo auf dem Abiturientenexamen für die Schüler, die zur Universität gehen wollen, 'der Nachweis der Reife in der katholischen Religionslehre nicht erbracht wurde', soll 'in derartigen Fällen in derselben Weise eine Nachprüfung in der katholischen Religionslehre eintreten' wie im Hebräischen, aber möglicherweise unentgeltlich. Ein amtliches Zeugnis soll hierüber ausgestellt werden.[3]) Die Religionslehrer haben sich der Abstimmung über einen Abiturienten zu enthalten, wenn derselbe an ihrem Religionsunterrichte nicht teilgenommen hat.[4]) Wie beim evangelischen Religionsunterricht wollen die Provinzialschulkollegien bei etwaigen Revisionen durch die Bischöfe und ihre Vertreter vorher benachrichtigt und nach stattgehabter Revision, eventuell durch Übersendung einer Protokollabschrift, hinreichend in Kenntnis gesetzt werden.[5]) 'Erlasse oder Bekanntmachungen der katholisch-kirchlichen Oberbehörden dürfen den Schülern höherer Unterrichtsanstalten ohne vorherige Genehmigung des Anstaltsvorstehers in den Schulklassen und den mit Unterrichtsanstalten verbundenen Kirchen nicht mitgeteilt werden.'[6]) Nach einer Ministerialverfügung vom 3./VIII. 1880 findet der katholische Gottesdienst gleichmäßig an Sonn- und Feiertagen, sowie an zwei Wochentagen statt, und an dem gemeinschaftlichen Nachmittagsgottesdienste an Kommuniontagen haben sich alle römisch-katholischen Schüler zu beteiligen.[7]) Eine Verfügung vom 23./II. 1904 stellte es den Anstaltsleitern anheim, wegen schlechter Witterung

---

[1]) 'Während der Zeit ihres kirchlichen Katechumenen- oder Konfirmandenunterrichtes sind die Schüler höherer Lehranstalten nicht genötigt, an dem daneben bestehenden Religionsunterricht derselben teilzunehmen.'

[2]) Verfügung v. 29./II. 1872. Beier, 'Die höh. Schulen u. ihre Lehrer'. Halle 1902. S. 106, 107. Bezüglich der Dissidentenkinder vgl. die Verf. v. 6./I. 1893 und 13./II. 1893. Beier S. 107. Auf Zentralblatt und Wiese-Kübler (Verordnungen u. Gesetze f. d. höh. Schulen in Preußen. Berlin 1886, 1888) wird kurz verwiesen.

[3]) Verf. v. 28./VII. 1900. Beier S. 147 Anm.

[4]) Prüfungsordnung 1901. § 11. 4.

[5]) Verf. v. 3./V. 1888. Beier S. 36 Anm.

[6]) Verf. v. 9./III. 1875. Beier S. 41 Anm. Vgl. Wiese-Irmer IV. S. 48. 'Einfordern von Beichtzetteln' ist verboten, aber 'eine in mäßigen Grenzen gehaltene Vorbereitung der Gymnasiasten auf die Beichte durch den Religionslehrer unterliegt keinem Bedenken, wenn dabei kein Zwang stattfindet.' Min.-Erlaß v. 19./I. 1876. Vgl. MB. V. 2. S. 59.

[7]) Wenn also ein Feiertag in der Woche ist, sind trotzdem an Werktagen noch zwei Schulmessen. MB. IV. 2.

'den Schülern den Besuch des Schulgottesdiensies an den Wochentagen für eine gewisse Zeit als nicht verbindlich zu erklären.[1])

'Ebenso ist auch die Begleitung der Fronleichnamsprozession Lehrern und Schülern nicht als eine obligatorische aufzuerlegen, die Teilnahme aber an Prozessionen, welche an Werktagen abgehalten werden, den Schülern während der üblichen Schulstunden nicht zu gestatten.'[2]) In ähnlicher Weise wurden die marianischen Kongregationen streng verboten, sie sind aber neuerdings, wenigstens dem Prinzip nach, freigegeben worden.[3]) Für die neu vorzuschlagenden Religionslehrbücher, soweit solche überhaupt erforderlich erscheinen, ist vorher die Zustimmung der geordneten kirchlichen Organe von dem Provinzialschulkollegium einzuholen.[4]) 'In die jedem Etatsentwurf für eine höhere Lehranstalt beizufügende Berechnung des Bedarfs an Lehrkräften sind Angaben darüber aufzunehmen, wieviel Schüler im ganzen, sowie in den gebildeten einzelnen Klassen bzw. Abteilungen an dem Religionsunterrichte der beiden christlichen Konfessionen teilnehmen.'[5]) Die Anstellung der Religionslehrer beruht auf gemeinsamer Verständigung beider Behörden. Vorerst sind die betreffenden geistlichen Behörden zu befragen.[6]) 'Von jeder beabsichtigten Berufung eines ausschließlich oder vorzugsweise für den Religionsunterricht an einer höheren Lehranstalt bestimmten Lehrers' hat das Provinzialschulkollegium die Anweisung 'für die Zu-

---

[1]) Für die Freiwilligen könnte also wohl eine Messe gelesen werden. MB. V. 6. Hart waren die früheren Bestimmungen: Ein Erlaß vom 22./X. 1874 genehmigt die 'Wiederherstellung der bis zum Jahre 1852 geltend gewesenen katholischen Gottesdienstordnung für die höheren Lehranstalten'. Demnach soll — zunächst galt die Verfügung für die Provinz des antragstellenden Provinzialschulkollegiums — der Gottesdienst 'an Sonn- und Feiertagen vormittags aus einer Messe mit Predigt und an den Kommuniontagen nachmittags aus einer besonderen Andacht bestehen', 'und es ist an höchstens zwei Wochentagen eine Messe vor dem Schulunterricht zu halten, welcher durch dieselbe selbstredend in keiner Weise verkürzt werden darf. Das Lehrerkollegium jeder einzelnen Anstalt hat darüber zu bestimmen, ob und wie oft in den angegebenen Grenzen der Gottesdienst in der Woche angemessen sei'. (Für die Konvikte in Emmerich und die Ritterakademie in Bedburg kann der tägliche Gottesdienst für die Konviktoristen und Pensionäre beibehalten werden.) Bei schlechten Witterungsverhältnissen können sämtliche Schüler an Wochentagen zeitweilig vom Gottesdienste durch die Anstaltsleiter dispensiert werden. Das Lehrerkollegium kann darüber entscheiden, ob die gemeinschaftliche Kommunion alle 6 oder 8 Wochen stattfindet, 'jedenfalls darf aber zur Teilnahme an derselben und zum Beiwohnen der Andacht an den Kommunionnachmittagen ein Zwang nicht stattfinden'. Beier S. 41 Anmerkung. 'Jede nicht zu dem Schulgottesdienst gehörige oder gar demonstrative Gebetseinlage' nach der Schulmesse, 'für den Papst, resp. die bedrängte Kirche' ist verboten. Min.-Erl. v. 3./XI. 1875. Zentralblatt 1876. S. 206.

[2]) Verf. v. 21./X. 1874. Beier S. 41 Anm. Der Erlaß vom 24./VI. 1875 verbot Direktoren und Lehrern jede Mitteilung in den Schulen über das Stattfinden von Prozessionen, sowie das Beteiligen der Anstalten als solcher und das Einnehmen bestimmter Plätze in denselben. Wiese-Irmer IV. S. 48; Wiese-Kübler II. S. 359.

[3]) Verf. v. 6./II. 1871. Vgl. hierüber MB. III. 6. IV. 3 besonders V. 2. Daselbst die Stenogramme aus den Reden der Abgeordneten über diese Frage.

[4]) Verf. v. 19./III. 1893. Beier S. 114. Vgl. das. Verf. v. 12./X. 1881 u. 22./II. 1896. Anm.

[5]) Verf. v. 4./I. 1895. Beier S. 380 Anm.

[6]) Verf. v. 2./I. 1863. 12./XI. 1883. Beier S. 351. 352.

kunft in jedem einzelnen Falle vorher' an den Unterrichtsminister zu berichten. Dies gilt für beide Konfessionen. Die Anforderungen an die Qualifikation und die Rang- und Gehaltsfragen sollen wie bei den übrigen wissenschaftlichen Lehrern sein. In diesem Berichte ist auch jedesmal anzugeben, ob und welche seelsorgliche Funktionen einem solchen Geistlichen bei der Anstalt übertragen werden.[1]) Was die für die Anstellung von Religionslehrern einzuholende Genehmigung betrifft, 'so bedarf es der Berichterstattung nur in denjenigen Fällen, wo an einer Schule eine besondere Religionslehrerstelle besteht und es sich um deren Besetzung handelt, oder wo ein Lehrer überwiegend und mit dem größten Teil seines Unterrichtes als Religionslehrer beschäftigt werden soll; dagegen ist die diesseitige Genehmigung nicht einzuholen, wenn einem Lehrer neben überwiegend anderweitigem Unterricht auch Religionsstunden übertragen werden.'[2]) Es besteht also kein Unterschied zwischen den Religionslehrern und den andern wissenschaftlichen Lehrern; das Königliche Provinzialschulkollegium soll auch für die Religionslehrer 'als entscheidende Disziplinarbehörde zu betrachten' sein.[3]) Nach einer ministeriellen Verfügung an die Königliche Regierung ... wird 'eröffnet', 'daß das Amt eines Religionslehrers an einer öffentlichen Schule weder ein geistliches Amt noch ein Amt in einer der christlichen Kirchen, sondern ein Staatsamt ist, sei es ein unmittelbares, sei es ein mittelbares. Ebensowenig ist die Erteilung des Religionsunterrichtes in den öffentlichen Schulen als ein Ausfluß des geistlichen Amtes aufzufassen; denn die Berechtigung zur Erteilung des Religionsunterrichtes entspringt lediglich aus der Übertragung des Amts seitens des Staates.'[4])

Religionslehrerexamen.

Die Prüfungsbestimmungen für das höhere Lehramt vom 12. Sept. 1898 machen 'für die Kandidaten, welche einer der christlichen Kirchen angehören, Religionslehre zum Prüfungsfache in der allgemeinen Prüfung. In der Fachprüfung kann dann 'christliche Religionslehre' als einzelnes Fach auftreten. Religion und Hebräisch werden verbunden.[5]) Doch erstreckt sich für die Geistlichen, welche Religion und Hebräisch als Hauptfächer nehmen, das Examen

---

[1]) Verf. v. 12./II. 1883. 28./XII. 1874. Beier S. 351. 352.

[2]) Verf. v. 17./IV. 1867. 13./III. 1867. Beier S. 350. 351.

[3]) Verf. v. 10./XII. 1896. Beier S. 351 Anm.

[4]) Die Stelle fährt fort: 'In letzterer Beziehung mache ich die Kgl. Regierung auf das Erkenntnis des Kgl. Obertribunals vom 12. Okt. d. J. aufmerksam, ... in welchem dargetan ist, daß die Erteilung des Religionsunterrichtes in den öffentlichen Schulen sich als Ausfluß eines staatlichen Auftrages und damit eines öffentlichen Amts im Sinne des § 132 des R.St.G.B. darstellt.' Verf. v. 21./XII. 1874. Beier S. 351.

[5]) Prüfungsordnung § 9, 2. Das Maß des für die allgemeine Prüfung in der Religionslehre Nötigen das. § 10, 1. Die Befähigung für den katholischen Religionsunterricht läßt sich für alle und bloß für die mittleren Klassen erstreben. Die Erfordernisse für beide Stufen das. § 12. B. a, b. Kandidaten, welche bereits ein geistliches Amt bekleiden, werden von der allgemeinen Prüfung in der Religion dispensiert, selbst wenn sie in Religion und Hebräisch keine Fakultäten erworben haben oder erwerben wollen. Verf. v. 26./VII. 1900. Beier S. 282.

in Religion fast nur nach der praktischen und methodischen Seite, da man sich zur Ausweisung über die theoretisch-wissenschaftliche Befähigung gerne mit der Bescheinigung des bestandenen Introitusexamens begnügt und zu dem Oberlehrerexamen wohl niemand zugelassen wird, den der Bischof nicht erst geweiht und in seelsorgerischer Verwendung erprobt hat. 'Kandidaten des geistlichen Amtes[1]) und Geistliche einer der christlichen Kirchen, welche die zur Bekleidung eines geistlichen Amtes erforderlichen Prüfungen bestanden haben, erwerben ein Zeugnis für das Lehramt an höheren Schulen, wenn sie in einer nur mündlich abzuhaltenden, die Bedürfnisse der Schule betreffenden Prüfung ihre Befähigung für den Religionsunterricht auf der ersten Stufe, ferner durch eine schriftliche Klausurarbeit und mündliche Prüfung die Lehrbefähigung im Hebräischen' und endlich eine Lehrbefähigung für die zweite Stufe in einem anderen der zulässigen Fächer nachweisen. Soll letztere Lehrbefähigung auch für die erste Stufe sein, so wird hierfür auch eine schriftliche Hausarbeit verlangt.[2]) Ob Bedenken gegen die Zulassung eines Religionsamtskandidaten, speziell Schwierigkeiten bezüglich der Erreichung der Lehrfakultät in dem erwähnten dritten Fache vorliegen, hat in jedem Falle der Vorsitzende der wissenschaftlichen Prüfungskommission zu entscheiden.[3])

Einklang zwischen staatlichen und kirchlichen Bestimmungen.

Ein Überblick über diese Bestimmungen der beiden Behörden zeigt, daß, wenn auch manche der angeführten Verordnungen infolge ihres Alters abgelebt und deshalb ausrangierungsfähig scheinen, doch sowohl Staat wie Kirche in Preußen dem Schulwesen die größte Aufmerksamkeit geschenkt haben, und daß heute, zumal unter den wohlwollenden Verhältnissen beider Behörden, eine gedeihliche Entwicklung des Religionsunterrichtes an den höheren Lehranstalten Preußens recht wohl möglich ist.[4])

Die außerpreußischen Staaten.

In Württemberg ist die Reform des höheren Unterrichtswesens durch den Ministerialerlaß vom 16./II. 1891 geregelt worden. Es gibt an den dortigen Anstalten 10 Klassen von Septima bis Oberprima. Religion hat auf Septima

[1]) 'Wer als Kandidat des geistlichen Amtes zu betrachten sei, darüber entscheidet die zuständige kirchliche Behörde.' Die wissenschaftliche Prüfungskommission läßt sich deshalb in jedem einzelnen Falle von den Kandidaten die nötige Beglaubigung der geistlichen Behörde geben. 6./I. 1888. Beier S. 298 Anm.

[2]) Prüfungsordnung § 39. Staatlicherseits werden für katholische Geistliche folgende kirchliche Seminare als zum wissenschaftlichen Unterrichte der Geistlichen zulässig anerkannt, und so dem geforderten Universitätstriennium gleichgestellt: Seminar zu Fulda, Trier, Paderborn, Pelplin, Posen. Verf. v. 27./X. 1901. Beier S. 298.

[3]) Verf. v. 27./X. 1901. — Bezüglich des Examens in den nichtpreußischen Staaten sei hier nur auf die dort geltenden Einzelbestimmungen verwiesen; die meisten, besonders die norddeutschen Kleinstaaten, haben sich an die Praxis Preußens angeschlossen und wenigstens das in Preußen abgelegte Examen als bei ihnen gültig erklärt.

[4]) Sehr bemerkenswerte Gesichtspunkte über das Verhältnis zwischen Staat und Kirche finden sich bei Rethwisch, Jb. 1886. S. 32, 33.

3, auf den übrigen Klassen je 2 Wochenstunden, also in zehn Klassen zusammen 21, von Sexta bis Oberprima 18 Stunden.[1]) In Bayern galt zuletzt die Fassung der Schulordnung vom 20./VIII. 1874; dieselbe wurde am 28./I. 1891 abgeändert: Religion hat auf allen Klassen 2 Stunden wöchentlich; sonst enthält diese neuere Abänderung für den Religionsunterricht nichts.[2]) Die Generalverordnung des Kgl. sächsischen Kultusministeriums vom 6./XII. 1891 hat die Verhältnisse der dortigen höheren Schulen neu geregelt. Darnach sind für die 9 Gymnasialklassen wöchentlich 20 Stunden angesetzt; auf den beiden unteren je 3, auf den anderen je 2 Stunden; auf der dritten Klasse galten früher auch 3 Stunden wöchentlich. Die erwähnte Verordnung erklärt: dem Religionsunterricht ist 'eine Stunde in Quarta genommen worden; damit aber der so notwendige Elementarunterricht dadurch keine Einbuße erleide, sollen die bisherigen Lehraufgaben der drei Unterklassen auf die vier Klassen Sexta bis Untertertia verteilt werden, was sich auch deshalb empfiehlt, weil die Mehrzahl der Gymnasiasten auf Untertertia konfirmiert wird.'[3]) Nach dem Stundenplan für die badischen Gymnasien vom 2./X. 1869 und den Änderungen dazu vom 26./VII. 1883 gibt es auf den 9 Klassen der dortigen höheren Schulen je 2, zusammen 18 Stunden Religionsunterricht. Ebenso ist es in Hessen.[4]) Religionsunterricht wird also nach diesen Übersichten auf allen höheren Schulen des Deutschen Reiches erteilt, und wir dürfen hierin einen großen Vorzug der deutschen Schulen gegenüber den Schulen mancher Nachbarländer erblicken.[5]) Das holländische Gymnasium hat gar keinen Religions-

[1]) Uhlig, HG. 1891. S. 18ff. — In protestantischen Staaten und an rein protestantischen Schulen wird der katholische Rel.-Unterr. meist im Nebenamte erteilt. Vgl. hier Anm. 3.

[2]) HG. 1891. S. 28—32.

[3]) HG. 1892. S. 8; 1891. S. 192. Diese Regelung des Unterrichts bezog sich also lediglich auf den protestantischen Religionsunterricht, während die kath. Schüler nur bis zur Vollendung des 14. Jahres verpflichtet waren, am Religionsunterricht teilzunehmen. Erst in einer Verordnung vom 6./VI. 1905 willfahrte endlich das Kultusministerium der wiederholten Bitte der geistl. Behörden und erklärte sich bereit, die Direktionen sämtlicher Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen des Landes, mit Ausnahme der hierbei nicht in Betracht kommenden Fürsten- und Landesschulen mit Anweisung zu versehen, daß auch die kath. Schüler der Anstalt über das 14. Lebensjahr hinaus, solange sie die Anstalt besuchen, den kath. Religionsunterricht als obligatorisch zu betrachten haben. Die Direktionen sind nun verpflichtet, am Schlusse jedes Schulhalbjahres von diesen Schülern die Vorlegung eines Zeugnisses des zuständigen kath. Religionslehrers über den ordnungsmäßigen Besuch des kath. Religionsunterrichtes einzufordern.

[4]) Sachsen verlor 1 Stunde, Württemberg 2 Stunden; sonst sind hier für den Religionsunterricht überall die gleichen Stunden geblieben. HG. 1892. S. 5. Vgl. das. S. 1—40 den orientierenden Artikel: Die neuen Lehrpläne der Gymnasien in Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg. Als verunglückt müssen wir den von Rethwisch, Jb. 1887, S. 75, aufgestellten Lehrplan für die Einheitsschule bezeichnen, der auf den 3 oberen Klassen nur je 1 Wochenstunde der christlichen Religionslehre zuräumt, und durch Überlassung der Kirchengeschichte an die 'Geschichte' und der geistlichen Dichtung an das 'Deutsche' den Ausfall der anderen Religionsstunden auszugleichen denkt!

[5]) Nach einer Zusammenstellung in NJ. 1903 XII. Bd. S. 159 (MB. IV. 5. S. 154, 155) wird eine Religionsprüfung nicht abgehalten in Mecklenburg-Schwerin (wohl aber in Strelitz),

unterricht.[1]) Auch in Frankreich gehört die Religionslehre nicht zu den Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums, vielmehr ist es den Eltern anheimgestellt, ob sie ihre Söhne an der Religionsstunde, die der Aumônier gibt, teilnehmen lassen. Nach Ansicht der Modernen soll die Unterweisung in der Sittenlehre die Religionsstunde ersetzen; aber diese auf das Niveau des Alltagsmenschen zugestutzte Allerweltsmoral ohne Halt und Grund kann schwerlich die einfachsten ethischen Forderungen befriedigen.[2])

Die Arten der heutigen höheren Schulen.

Unsere heutigen höheren Schulen sind im ganzen wie im einzelnen grundverschieden von den Anstalten früherer Jahrhunderte, aber sie haben ihre Rechtfertigung und ihre Daseinsberechtigung; sie haben ihre Ziele und Arbeiten. Nichtvollanstalten und Vollanstalten schließen sich aufs engste aneinander an. Sie arbeiten alle mit ähnlichen Mitteln auf das ähnliche hohe Ziel der Erziehung und Bildung der Jugend hin, und sie sind unermüdlich tätig in der Auffindung und Nutzbarmachung aller modernen Kräfte für dieses Ziel. Der Geist der Einheit lagert über dem Ganzen. Es verschlägt nichts, wenn die modernen Anstalten sich getrennte Namen beilegen und ausgesprochenermaßen ihre besonderen Absichten verfolgen. Ihr größtes Ähnlichkeitsmoment liegt in ihrem Ziele. Jede unserer Unterrichtsanstalten soll die Schüler zur selbständigen, selbstbewußten Persönlichkeit heranbilden, die sich ihr eigenes Urteil über Welt und Menschen und deren Zwecke und Ziele zu bilden imstande ist, zu Männern, die praktisch auf Grund dieser erworbenen Geistesverfassung im Leben sich selbständig betätigen und so mit dieser abgeschlossenen Lebensauffassung an ihrem und ihrer Mitmenschen Wohle mitarbeiten wollen und können. Das ist allgemeine Bildung,[3]) und auf diese arbeiten unsere modernen höheren Schulen gemeinsam hin. Sie würden zu bloßen Fachschulen herabsinken, wenn sie diesen idealen Standpunkt verlören. Welche Art besonderer Bildung sie gleichzeitig ihren Pfleglingen mit auf den Weg geben, ist eine andere, wenn auch wichtige Nebenfrage.[4]) Da das

---

Hessen, Bremen, Sachsen-Weimar, Sachsen-Meinungen, Baden, Württemberg. In den anderen deutschen Staaten ist eine mündliche Prüfung vorgeschrieben. In Österreich ist eine Reifeprüfung in der Religionslehre ausgeschlossen, doch ist eine Durchschnittsnote aus den Klassenleistungen in das Prüfungszeugnis aufzunehmen. In Bayern findet nur eine schriftliche Prüfung statt. Vgl. MB. IV. 5. VI. 2 die Zusammenstellung solcher Prüfungsthemata. Vgl. oben S. 132 Anm. 1. Über die österreichischen Gymnasien vgl. Grimmich, Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien, Wien-Leipzig 1903. Kap. V—VII. Paulsen S. 690ff.: Die österreichische Gymnasialreform 1849. Vgl. MB. V. 1. 3. 4: 'Katechetik und religiöse Erziehung an bayerischen Gymnasien seit der Mitte des 16. Jahrhunderts'.

[1]) HG. 1892. S. 133—141. Daselbst über manche andere auswärtige Lehrpläne.

[2]) Vgl. hierüber Alfred Fouillée, L'enseignement au point de vue nationale bei Uhlig, HG. 1892. S. 146ff. In Frankreich hat seit 1892 die Instruction civique die Stelle des Religionsunterrichtes angenommen. Die Unterrichtsminister Paul Bert und Jules Ferry haben dieses bewirkt. Vgl. MB. 1904 Heft 10. S. 309.

[3]) Vgl. Grimmich S. 13, 48. Vgl. oben S. 132 Anm. 2.

[4]) Über den Unterschied dieser Schulen vgl. Rethwisch, Jb. 1886 S. 68ff. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig 1890. S. 5ff.

einseitige Wissen aufbläht, und nur geordnete, ehrlich erworbene Kenntnisse den Charakter bilden, ist bei allem Unterrichtswerke in allen Schularten und in allen ihren Fächern genau auf den erzieherischen Wert ihrer Unterrichtstätigkeit mit zu achten. Und das wird Pflichtmäßigkeit allenthalben bleiben: ein einmütiges Zusammenwirken aller Schulkräfte zur Ausbildung des Geistes wie zur Veredlung des Herzens. Unsere Schulen sollen Charaktere bilden. Dieses Erziehungswerk soll auf religiöser Grundlage beruhen. Gerade auf die Religion laufen die Tausende von Einzelfäden hin, die das menschliche Herz mit allem, was es umgibt, verbinden. Geist und Gemüt bleiben kalt ohne den Hauch religiöser Erziehung. Für die Christen ist die Erziehung ohne Religion nicht denkbar. Der Mensch hat religiöse Anlage; unsere Jugend aber soll erzogen werden, also soll sie christlich zur Religion erzogen werden. Diese Grundsätze empfindet und predigt das katholische Bewußtsein allenthalben.[1])

Religion im Mittelpunkte der Unterrichtsarbeit.

Soll das ganze Leben durch die Religion geheiligt, dann soll auch der ganze Unterricht von der Religion getragen werden. Unsere ganze Zeit und Anschauung, unsere geschichtliche Entwicklung ist christlich, deshalb soll die Religionslehre die Grundlage aller Erziehung und Kulturarbeit bleiben. Das Christentum ist nach katholischer Anschauung unvergänglich und unverdränglich. Wohl fußt unsere Kultur auf heidnischer, speziell griechisch-römischer Vorarbeit, aber wir übernahmen sie aus der Hand des Christentums, welches sie nicht nur erhielt, sondern in seinem Geiste verklärte und idealisierte. So soll uns gerade die religiöse Erziehung weiter anleiten, das Altertum zu verstehen und richtig zu benutzen, denn das Christentum hat das Unmenschliche, Unsittliche, Unwürdige aus dem Heidentum und seinen Anschauungen verdrängt. Trotz dieser warmen Anerkennung, die ein moderner Schulmann der Kirche und

---

Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 4. Aufl. Berlin 1882, S. 325. Walter, Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien. Beitrag zur Didaktik und Methodik desselben. Regensburg 1893. S. 7. MB. V. 11. 12: 'Der ethische Bildungsinhalt der niederen Gymnasialstudien'.

[1]) Über die Berechtigung des Religionsunterrichtes an den höheren Schulen, vgl. Münch, Geist d. L. S. 444. Schiller, S. 225 ff. 290. 292, klagt über 'die zerstreuende Art des Unterrichtes' überhaupt und betont gerade hier die Wichtigkeit des Religionsunterrichtes. Er beruft sich auf die in Preußen lange festgehaltene Forderung, 'daß der Religionsunterricht von einem Lehrer erteilt werde, der in der betreffenden Klasse auch sonst für die Erziehung einflußreichen Unterricht in Händen habe'. 'Also überall, wo dies irgendwo geschehen kann, müßte der Religionsunterricht, wenigstens auf den oberen Stufen, in denselben Händen liegen wie der deutsche und geschichtliche.' Er beklagt allgemein, daß die (zunächst evangelische) Kirche dies nicht unterstützt. S. 225. Alles soll auf dem Religionsunterricht beruhen, und die Religion soll alles umschweben. Daher soll alles nach dem Standpunkte der Religion bewertet werden. Deshalb ist auf der oberen Stufe alles heranzuziehen, was die alte Philosophie, die Religionsphilosophie, die Literatur an Lebensidealen und Weltansichten dem Bewußtsein des Schülers bereits geliefert hat. Es soll nicht dessen Wertlosigkeit gezeigt werden, sondern daß sie in der christlichen Lebens- und Weltanschauung enthalten sind, und daß diese sie weiterbildet. S. 290. 291. Ähnlich Grimmich.

ihrem kulturellen Wirken gibt, wird es in unserer Zeit freilich nicht leicht möglich sein, daß an allen oder auch nur an den einzelnen Anstalten von allen Faktoren gemeinsam und in ganz gleichem Geiste auf die vollständig gleiche religiöse Ausbildung hingearbeitet wird, aber sicherlich darf dem allgemeinen christlichen Gefühle nirgendwo ein Hemmnis entgegengesetzt werden, vielmehr wird von höchster Stelle oft genug betont, daß der Einfluß der religiösen Tätigkeit mit allen Kräften unterstützt werden muß. Das katholische Volk bedauert allgemein die Preisgabe der konfessionellen höheren Schule, aber der Einzelne gibt sich, den Zeitverhältnissen Rechnung tragend, zufrieden, wenn die religiöse Erziehung der Schüler gesichert und das religiöse Moment wirklich in das Zentrum der Schultätigkeit gerückt ist.

Religion als Bildungsfaktor.

Die christliche Religion ist ein wirklicher Bildungsfaktor. Den mancherseits herrschenden unchristlichen und verirrten pädagogischen Bestrebungen fehlt es an Kraft und durchdringenden Motiven. Aber gerade unsere Religion weist den ganzen Unterricht auf das höhere übernatürliche Ziel des Guten und Wahren hin. Die übernatürlichen Motive werden gezeigt, die göttliche Gnade wird betont, der Mensch wird auf die jenseitige Verantwortung hingelenkt, und so erleichtert der Religionsunterricht die ganze natürliche Erziehungsaufgabe. Wo Religion herrscht, da herrscht Fleiß und Eifer, Folgsamkeit und Zucht, Ehrfurcht gegen Schule und Staat, kurz heilige Pflichterfüllung. Deshalb schon hat die Schule Interesse daran, den Religionsunterricht als Pflichtfach aufzunehmen, ihn an die erste Stelle zu setzen und die Tätigkeit des Religionslehrers zu unterstützen. Die Jugend ist stürmisch, die Leidenschaft verwirrt; die Religion hemmt und dämmt die Leidenschaften. Religiös erzogene Schüler werden gute Staatsbürger. Speziell der katholische Religionsunterricht leitet zur Gewissenhaftigkeit und Selbstprüfung, und die besten Mittel hierzu bleiben Beichte und Kommunion.[1])

Ziel des Religionsunterrichtes.

Das Ziel des Religionsunterrichtes bezieht sich auf die Zeit während und nach den Schuljahren. Die Religion ergreift zunächst die Gegenwart. Der Schüler muß also für die Dauer seiner Schulzeit zur freudigen und lebendigen Auf- und Erfassung seines Glaubens angeleitet werden. Tief durchdrungen von Liebe zu seiner Religion, soll er nach dem Glauben leben. So wird der Mensch zur Zucht und das Herz zur bereitwilligen Fügsamkeit und Pflichterfüllung um des Gewissens willen gewöhnt. Diese treue Erfüllung der religiösen Pflichten soll vor allem über die Schulzeit hinaus und auf das ganze Leben hinzielen. Da werden die Gefahren mächtiger auf den jungen Mann hinstürmen. In diesen

[1]) Vgl. Katholik 1829 Heft I: Über christliche Erziehung überhaupt und über christlichen Religionsunterricht an höheren Bürgerschulen insbesondere. Vgl. auch die einleitenden Abschnitte aus Schrader, Schiller, Willmann a. a. O. Münch, Geist d. L. S. 444. MB. II. 4, 5, 6, 7: Das Referat über Lehmann, Erziehung und Erzieher.

Glaubens- und Gewissensstürmen soll er standhalten, Gott und seiner Kirche treu bleiben, in Staat und Gesellschaft seine Pflicht erfüllen und in allen nach den Prinzipien der katholischen Religion leben.

Schwierigkeiten.

Dies ist ein hohes Ziel, welches des Schweißes der Edlen wert ist. Nicht durch Spielen und Tändelei, nur durch energische Arbeit und pädagogische Konsequenz läßt es sich erreichen. Mit kindlichem Vertrauen empfängt der Schüler der unteren Klassen den religiösen Unterricht; auf den mittleren Klassen wird sein Eifer durch verständige, manchmal altkluge Grübelei zugleich geweckt und gehemmt. Schon manche anderseitige Einflüsse stürmen auf ihn ein, aber er bleibt der Hauptsache nach doch noch Kind, und er glaubt und vertraut. Mit mehr verständnismäßiger Tätigkeit hat der Lehrer auf den oberen Klassen zu rechnen. 'Zu eigenem Finden und Urteilen, zu selbsttätigem Vergleichen und Schätzen, zu selbständigem Studium auch auf religiösem Gebiete sollen die Schüler gebracht werden. Allseitig und gründlich muß dieser Unterricht sein, um so mehr, als gegenüber dem Humanismus der Schule die Ausbildung in der christlichen Gesinnung und Handlungsweise gleichen Schritt halten muß.'[1]) Die hemmenden Einflüsse, die von manchen Seiten auf den Schüler einwirkten, sei es aus dem eigenen Herzen heraus, sei es aus der nächsten Umgebung des Schülers, der Schule selbst und dem Elternhause, haben dem unerfahrenen Jünglinge so manches vorgebracht, was ihm gegen die Unerschütterlichkeit seines Glaubens zu sein scheint. Die Lektüre der Tagesblätter und Zeitschriften mit ihren oberflächlichen und oft genug böswilligen Ansichten und Einwänden macht leicht den Jüngling stutzig. Und gerade im Jünglingsalter ist der Mensch zur Rechthaberei angelegt; er hört von eigenen Ansichten und will selbst solche haben, er ist voll Oberflächlichkeit und Widerspruchsgeist, er will alles kennen und verstehen, er will über alles richten und urteilen. Das Mancherlei des Unterrichtes und die Vielseitigkeit der Bildungsfächer haben diese natürliche Unart begünstigt. Mit all diesen Faktoren muß der Religionslehrer rechnen und dies um so mehr, als in unserer Zeit das Autoritätsgefühl erkaltet und das Ich und die eigene Ansicht die Menschen zu leiten angefangen hat.[2])

Didaktische Fehler.

Da gilt es also nach der theoretischen wie praktischen Seite zu unterrichten; mit der fortschreitenden Entwicklung des Schülers muß deshalb der Religionsunterricht gleichen Schritt halten; er muß auf allen Stufen befriedigen. Die Religionskenntnisse müssen erweitert, die Grundlagen des christlichen Glaubens wollen vertieft werden. Wie der Schüler reifer wird, soll er auch immer christlicher werden. Der Unterricht spricht zu dem Verstande des

[1]) Walter S. 19. Vgl. daselbst S. 94 über die Schwierigkeiten beim Religionsunterricht. Vgl. MB. II. 9. 10: 'Der Religionslehrer, seine Gegenerzieher und Miterzieher unter den heutigen Zeitverhältnissen.'

[2]) Vgl. Katholik 1829. S. 14.

Schülers, er soll aber auch das Gefühl mächtig ergreifen und den Willen lenken. Schwärmerische Frömmelei wie trockene Verstandesreiterei nach Art der alten Methode, aber auch Deutelei und rationalistische Verwässerung gehören nicht in den Unterricht, denn der Unterricht bezweckt weder einseitige Aszese noch gelehrte Schulung,[1]) auch braucht er der Zweifelsucht der neuen Jahrhunderte nicht allzu wohlgefällig entgegenzukommen. Die Schüler sind zudem keine Gelehrten und eines rein wissenschaftlichen Vorgehens im Unterrichte durchschnittlich noch unfähig, und darum soll der Unterricht nicht in starren, gelehrten Formeln verlaufen. Vielmehr ist der ganze Religionsunterricht etwas Einheitliches, Geschlossenes, das sich überblicken läßt, und daher soll er nach einem immer zu betonenden oder wenigstens erkennbaren Plane erteilt werden. Darlegung, Erklärung und Begründung des positiven kirchlichen Lehrbegriffes ist deshalb auf allen Klassen notwendig. Das Gedächtnis darf nicht allzusehr belastet werden.[2]) Von diesen Fehlern wird nur der Religionslehrer frei bleiben, der in vollständiger Überschauung des weiten Lehr- und Erziehungsgebietes mit Verständnis für die einzelnen Klassenstufen den Unterricht erteilt. Glücklicherweise haben die Lehrverordnungen des letzten Jahrhunderts oft genug die Zweckwidrigkeit des toten Formelkrams, der bloßen Eindrillung von Zahlen und Namen und ähnlicher Gesetzwidrigkeiten verboten. Aber auch die allzutiefe Herablassung des Lehrers, die Herabwürdigung der Fragemethode zur zeitvergeudenden Klügelei und zur Ausartung in die Fragesucht der Schüler, wodurch der Gesamtunterricht allzuleicht zum Einzelunterricht herabsinkt und der große, allesbindende Faden verloren geht, ist zu vermeiden. Die Glaubensnormen müssen fest gegeben, die Definitionen klar und scharf bestimmt und abgegrenzt werden, die nötigen Begriffe sind anschaulich zu entwickeln. Zu viel Apologetik ist nicht nötig, weitere Spekulation gehört nicht in die Schule. Bei dieser Art des Unterrichtes knüpfen sich die erbaulichen, gleich auf das praktische Leben hinzielenden Momente allenthalben von selbst an, und sie werden um so verständlicher, als sie sich unmittelbar jeweilig ergeben und ihre dogmatische Grundlage zu erkennen geben. So werden alle Unterrichtsmomente verwertet und alle Kräfte und das ganze Interesse der Schüler für den Unterricht gewonnen. In dieser Weise gewöhnt sich der Schüler bewußt oder unbewußt, die ganze Einrichtung des religiösen Unterrichtes und die Anordnung des christlichen Heilslebens zu verstehen, so erfaßt er das Leben nach dem Glauben und will gerne 'die heiligen religiösen Übungen zu einer heiligen Gewohnheit werden' lassen.[3]) Auf die Auffassungen der bedeutendsten nichtchristlichen oder nichtkatholischen Bekenntnisse aufmerksam zu machen,

[1]) Grimmich S. 161, 163.

[2]) Minderung des Gedächtnisstoffes hat nach den preußischen Lehrplänen wie in den fremden Sprachen, Geschichte und Erdkunde, so auch in der Religionslehre stattgefunden. Uhlig, HG. 1892. S. 13. 'Es ist mehr auf den Erweis des inneren Verständnisses und der geistigen Aneignung, als auf rein gedächtnismäßiges Wissen äußerer Daten Gewicht zu legen. Die Königl. Kommissare werden mit Nachdruck auf Beachtung dieser Vorschriften durch die prüfenden Lehrer zu halten haben.' Preuß. Prüf.-Ordn. v. 6./I. 1892.

[3]) Walter S. 9.

erfordert der Plan des Unterrichtes und verlangt die Gesamtbildung, der der Schüler zugeführt werden soll. Diese Hinweise bilden im katholischen Religionsunterricht nur gelegentliche Nebenhinweise, während der evangelische Religionsunterricht seiner Anlage und seinem Katechismus nach mehr von vornherein auf diese Seite der Abwehr und Begründung hingerichtet ist. Selbstverständlich muß bei diesen Differenzpunkten die Begründung des verstandesmöglichen und pflichtmäßigen treuen Festhaltens am katholischen Glauben begründet werden. So lernt der Schüler seine Kirche verstehen und wird mit Achtung und Dankbarkeit gegen dieselbe erfüllt.

Religionsunterricht und die anderen Fächer.

'Der Religionsunterricht kann aber dort nur zur vollen Wirksamkeit gedeihen, wo ein religiöser Sinn das ganze Anstaltsleben durchdringt.'[1]) Als früher der Unterricht noch unter vollständiger Leitung der Kirche und jedes einzelne Fach in der Hand geistlicher Lehrer war, lag die Gelegenheit nahe, überall Anknüpfungs- und Überleitungspunkte auf das religiöse Gebiet zu suchen und alles um die Religion als Zentrum zu gruppieren. Dieser Gedanke lag der damaligen Zeit so nahe, daß man für den Religionsunterricht nicht einmal eigene Stunden ansetzte. Auch heute liegen den einzelnen Fächern dieselben Vergleichungspunkte noch nahe, aber weder geistliche noch weltliche Lehrer werden heute auf die Verwertung derselben für den Religionsunterricht allzuviel Gewicht legen können. Aber es gibt doch noch genug unverfängliche Verbindungspunkte, und jede vernünftige Pädagogik wird durch weise und maßvolle Verbindung derselben die Anschaulichkeit des Unterrichtes gefördert sehen.[2])

Bildungsgang des Religionslehrers.

Der Bildungsgang des Religionslehrers ist durchschnittlich der des gewöhnlichen Geistlichen: Gymnasial-, Universitäts- und Seminarbildung. Die Kirche betrachtet ihre Geistlichen der Hauptsache nach als Seelsorger, und so findet der neugeweihte Priester durchgehends seine erste Anstellung als Seelsorger. Je nach Bedürfnis wählt sich der Bischof aus den jüngeren Seelsorgegeistlichen seine Religionslehrer aus, oder öfter noch schlagen die städtischen Anstalten einen Seelsorgegeistlichen für die Religionslehrerstellen vor.[3]) Dem neu ernannten Religionslehrer läßt man einige Zeit, um das — meist — rückständige Examen pro facultate zu machen. Eine Dispens von demselben wird heute von der Schulbehörde wohl nicht mehr gegeben. Wünschenswert wäre für den Religionslehrer neben dem theologischen ein gründliches philologisches oder philosophisches Wissen und die Erwerbung eigentlicher philologischer Lehrfakultäten. Das gibt ihm

[1]) Schrader S. 327. Grimmig S. 22, 23, 26.

[2]) Über Konzentration des Religionsunterrichts im Lehrbetrieb vgl. Grimmich S. 48, 56. Schiller S. 277. Vergleichungspunkte für den Religionsunterricht ergeben sich allenthalben; aus den Klassikern (vgl. Grimmich S. 31 ff. Walter S. 50), aus Kunst und Kulturgeschichte (W., S. 56, 60), Naturwissenschaft (W., S. 83, 85), Goethe (W., S. 54, 55), aus anderen Fächern (W., S. 38. Schiller 290, 225).

[3]) Die staatl. Bestimmungen siehe bei Wiese-Kübler I. S. 167; II. S. 85.

Verständnis für die Auffassung seiner Kollegen, das erhöht seine Brauchbarkeit im Betriebe der Schule, und so gewinnt er Anschluß und Achtung im Lehrerkollegium.[1]) Die Übernahme von philologischem Unterricht wäre gewiß auch wünschenswert und läßt sein Ansehen auch bei den nichtkatholischen Schülern zur Geltung kommen. Auf diese Weise wird es allerdings meist nicht möglich sein, daß ein Religionslehrer den ganzen Religionsunterricht an einer Anstalt übernimmt; es ist wohl gewiß gut, wenn der gesammte religiöse Unterricht in einer Hand liegt, aber an größeren Anstalten, zumal mit Doppelzoeten, wird ohnehin der Religionsunterricht niemals in der Hand nur eines Religionslehrers liegen können. Dagegen hat die Verwendung des Religionslehrers für philologische Fächer doch vieles für sich.

Die Persönlichkeit des Religionslehrers.

Die ganze Persönlichkeit des Religionslehrers ist von größter Bedeutung für das religiöse Leben an der Schule. Er ist Lehrer und Priester. Da er im Unterschiede von der eigentlichen Seelsorgertätigkeit mehr mit dem gebildeten und vornehmsten Teile der Bevölkerung zu verkehren hat, ist man berechtigt, bei ihm nach gesellschaftlichen Formen und feinem Takte zu fragen. Vernachlässigung dieser Forderung, wie Übertreiben derselben und Haschen nach Vornehmheit und Geziertheit sind gleicherweise falsch. Er hat sich sowohl dem an keiner Anstalt ausbleibenden eigenartigen Individualismus des Lehrerkollegiums wie auch den bereits unter Schülern hervortretenden Eigenheiten gewachsen zu zeigen.[2]) Ein feiner Takt den einzelnen Kollegen gegenüber, namentlich ein — zumeist bei eigenem philologischem Studium ermöglichtes — liebevolles Eingehen auf die Fachkenntnisse und Lieblingsfächer der Kollegen machen das Amt des Religionslehrers nützlich, vermittelnd und fördernd, andererseits für ihn selbst aber auch angenehm und abwechselnd und gewinnen ihm allseitige Sympathie. Bezüglich der sonstigen gesellschaftlichen Pflichten steht der Religions-

---

[1]) Schrader, S. 307, 308, will keinen Religionsunterricht im Nebenamte. Er wünscht, daß der Religionslehrer auch sonstigen Unterricht erteile und Ordinarius sei, und daß der ganze Religionsunterricht nicht von einem, sondern von 2—3 Herren erteilt werde. Über den Religionslehrer, seine Vorbildung, Fakultäten usw. vgl. Rethwisch, Jb. 1887. A. S 41. Über seine Schuldisziplin das. A. S. 111. Münch, Neue pädagogische Beiträge, Berlin 1893. S. 106, 107. Münch, Geist d. L., S. 443 ff. Über seine Vorbereitung, Verantwortung, seine guten und schlechten Erfolge Walter, S. 96, 131—134. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten, München 1903. Bes. der erste Abschnitt über die Persönlichkeit des Lehrers; ebenso vierter Abschnitt über Schule und Haus. Vgl. die Artikel über Lehrerpersönlichkeit bei Jul. Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Marburg 1892; ebenso Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer.

[2]) Er muß die besonderen Zwecke seiner Schule und der einzelnen Klassen kennen. Vgl. Katholik 1829. S. 12. Eine Ministerialverfügung vom 22./V. 1901 über den Geschichtsunterricht betont Duldsamkeit und gemeinsames Zusammenwirken der Konfessionen. 'Soweit die Behandlung der Unterscheidungslehren im Unterrichte notwendig ist, gehört sie in den Religionsunterricht, aber auch dieser darf die Rücksichtnahme auf das religiöse Bewußtsein der Andersgläubigen niemals außer acht lassen.' Vgl. MB. III. 11. 12: 'Der pädagogische Takt des katholischen Religionslehrers der höheren Lehranstalten'. Vgl. oben S. 114.

lehrer in eigentümlicher Mittelstellung zwischen Pfarrgeistlichkeit und dem Lehrerkollegium. Ein Gegensatz darf hier in keiner Weise stattfinden und nirgends eine vornehme Sonderstellung nach der einen oder nach der anderen Seite erstrebt werden. Zunächst hat er, mit dem Lehrerkollegium so weit wie möglich zusammengehend, gemeinsam mit ihm die Interessen seines Amtes und seiner Schule zu vertreten. Gerade er wird hier in vielen Fällen tonangebend sein, manche Differenzen schlichten und manchen Widerspruch ausgleichen können. Aber er darf auch keine ausgesprochene Sonderstellung zur Pfarrgeistlichkeit einnehmen. Ein äußerlich beabsichtigtes Vordrängen seines Amtes würde unklug und unpriesterlich sein. Er ist zwar nicht an so viele Schranken gebunden wie der Seelsorger, aber er soll seine Freiheit und Unabhängigkeit dem Publikum gegenüber bewahren; er soll seine Zeit sich sichern für Vorbereitung und Weiterstudium. Die beste Erholung, von dem Kollegenkreise abgesehen, findet er bei seinen geistlichen Amtsgenossen. Auf deren Hilfe ist er zudem angewiesen; sie müssen ihm Hilfe leisten bei der Monatsbeichte der Schüler, er wird sich oft genug wegen Zeit, Art und Ort des Gottesdienstes mit ihnen verständigen müssen, und so muß hier voller Friede und Einklang bestehen. Wenn er seinerseits gelegentlich einmal gern zur Aushilfe bereit ist, erwirbt ihm dies zudem die Sympathie der katholischen Bevölkerung, welche ja nicht nur ihm, sondern zuletzt der ganzen Schule zugute kommt. So wird gerade durch den Religionslehrer die Schule und das Lehrerkollegium in wohltuende freundschaftliche Verbindung zur Seelsorgegeistlichkeit und zur ganzen Stadt gebracht, und der augenscheinliche Segen eines so guten Verhältnisses ist klar.[1])

So steht der Religionslehrer in eigenartiger Einzelstellung neben seinen Kollegen an der Schule. Aber auch er untersteht der höheren Gewalt. Und er gerade wird hier ein gutes Beispiel geben. In unserer Zeit ist das Autoritätsgefühl geschwächt, das Interesse leitet alles. Sowohl dem Leiter der Anstalt, wie auch der vorgesetzten kirchlichen wie staatlichen Behörde wird der katholische Religionslehrer deshalb in allen Beziehungen geben, was ihnen rechtlich zukommt. Das ist sein Beispiel für Lehrer und Schüler.

Lehrer und Schüler.

Schon das Priesterkleid gewinnt dem katholischen Religionslehrer Achtung. Das Grundprinzip des priesterlichen Lehramtes ist die Liebe. Gewiß muß der Religionslehrer mit Entschiedenheit arbeiten und mit Autorität rechnen, aber, entsprechend dem Geiste der Kirche, deren Diener er ist, muß die Liebe ihn in seinem Leben und Lehren leiten. Sein ganzes Auftreten, sein Unterricht, seine Leitung und Überwachung muß den Eindruck erwecken, daß ihm besonders die Schüler lieb sind, daß ihm alle ihre Anliegen am Herzen liegen, daß er jederzeit für sie besorgt ist, für sie

[1]) Münch, Geist d. L., S. 446. An manchen Anstalten drohen durch die geheimen Verbindungen den Schülern große Gefahren. Vgl. MB. II. 11: 'Die geheimen Schülerverbindungen an den Gymnasien', IV. 3. 4. 6: 'Schattenbilder'. Vgl. das Referat Franz Cramers (über v. d. Emscher, Schülerverbindungen und Gymnasialdisziplin, und über Rausch, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze) in MhS. III. S. 468—470.

arbeitet und für sie betet. Gerne wird er auf berechtigte Fragen, selbst wenn sie nicht direkt mit dem Unterrichte zusammenhangen, in und außer der Schule eingehen und in allem Freund und Vater aller Schüler sein wollen. Es ist für ihn wichtig, Näheres über den einzelnen Schüler, seine Beanlagung, Individualität, über seine Eltern und seine häuslichen Verhältnisse zu erfahren. Gerade diese Kenntnis wird ihm feinen Takt geben und selbst die Wahl seiner Ausdrücke beeinflussen. Die Eltern werden ihm dankbar sein, wenn er ein Einverständnis mit ihnen sucht und sie in wichtigen Fragen angeht. Selbst wo das Elternhaus die Autorität des Lehrers beeinträchtigt und die religiöse Erziehung schädigt, wird man dem Seelsorgeifer des Religionslehrers eine stille Bewunderung nicht versagen können.[1]) Besondere Aufmerksamkeit verlangen auch die in fremden Familien untergebrachten Schüler. Freilich dürfen solche nur nach vorheriger Erlaubnis der Schulleitung in eine Pension gebracht werden, aber die Schule selbst wird in den wenigsten Fällen vollständig über das Leben in diesen Familien orientiert sein können. Wie deshalb dem Lehrer überhaupt das Recht zustehen muß, solche Schüler zu besuchen und zu beaufsichtigen, so kann gerade der Religionslehrer hier eine segensreiche Tätigkeit ausüben. Vielfach ist in solchen Häusern keine genügende Kontrolle, dagegen allerlei Ablenkung vom Studium; leicht gibt sich hier der Schüler eine Art selbstbewußter Autorität und bedarf deshalb einer sorgsamen Überwachung. So wird schon der Gedanke, daß der Lehrer ihn von Zeit zu Zeit besucht, manchen Regungen des Schülers heilsame Zügel anlegen. Ähnliches gilt bezüglich der auswärtig in den Familien der Eltern und Verwandten wohnenden Schüler. Auch die Lektüre und namentlich die Schülerbibliotheken erfordern die besondere Aufmerksamkeit des Religionslehrers.[2])

Fortschreitende Wissenschaft.

Die Zeiten gehen schnell, und die Wissenschaft schreitet rastlos vorwärts. Kein Mensch kann heute mehr Fachmann auf allen Gebieten sein, und die Ver-

[1]) Vgl. Schule und Haus. Populäre Vorträge gehalten an den Elternabenden d. K. K. M. Gymn. Wien. von V. Thumser. Wien-Leipzig 1902. S. 1—20. Derselbe: Erziehung und Unterricht. Ein Freundeswort an die Eltern. Leipzig-Wien 1901. Vgl. Matthias, Schule und Haus. S. 215—220. Niemals aber lasse der Religionslehrer sich verleiten, selbst nicht in der besten Absicht, den einen Schüler zum Wächter des anderen hinzustellen. Besser ist es, viele Sachen nicht zu wissen, als das Denunzianten- und Vertrauensmännertum zu züchten.

[2]) Vgl. Walter S. 53, 54. Eine preußische Ministerialverfügung vom 16./X. 1886 verlangt von allen Anstalten jährliche Nachweisungen über die Anschaffung von neuen Büchern; diese Zugänge sollen alljährlich im Programm angegeben werden. Ein österreichischer Ministerialerlaß vom 16./XII. 1885 an die Leiter der Anstalten verlangt Ausschließung alles in patriotischer, religiöser oder sittlicher Richtung irgendwie Bedenklichen. Die österreichischen Behörden haben sonach einen förmlichen Index der als 'ungeeignet befundenen Jugendschriften' zusammengestellt. Vgl. Rethwisch, Jb. 1886. S. 60. Ähnlich in Bayern, vgl. den wichtigen Ministerialerlaß der obersten bayerischen Unterrichtsbehörde betr. 'Die Schülerlesebibliothek an den Mittelschulen'. MB. V. 7. I. 7. S. 216. Daselbst II. 11. 12; III. 1. 2: 'Über Schülerbibliotheken'. I. 8; II. 11: 'Verzeichnis von Büchern, die sich zu Festgeschenken eignen'. I. 5. 7: 'Praktische Vorschläge zur Bewertung der Literatur für Schülerbüchereien'.

folgung der bloßen Erscheinungen auf einigen Gebieten erfordert mehr als Manneskraft. Der Religionslehrer müßte eigentlich auf jedem Gebiete zu Hause sein und die Neuerscheinungen in jedem Fache beobachten. Er vermag dieses nicht. Aber durch ein freundschaftliches Verhältnis zum Kollegium kann er die neuen Erfolge wenigstens durch Mitteilungen kennen lernen und weiß, wo sein Wissen und Unterricht neue Zuträge erhalten kann. Gerade durch diese Verbindung mit Kollegen, durch Austausch und Benutzung von Fachzeitschriften, durch die Verwertung der modernen Erfolge und Berücksichtigung der jeweiligen Irrungen gewinnt sein Unterricht Interesse und wird aktuell. So imponiert der Lehrer im Interesse der Schüler und zum Wohle seines Faches. Die Verwertung all dieser Bestrebungen zeigt ihn den Schülern als Mann der Wissenschaft, der in Beruf und Pflicht das möglichste leistet. Es ist wohl kein Fach in dieser Hinsicht so universell wie das des Religionslehrers, und an seine Vielseitigkeit wird man die höchsten Anforderungen stellen. Die Wissenschaft ist heute popularisiert, und auf Grund dessen, was heute jedermann über die entlegensten Fragen in Zeitschriften und Tagesblättern liest, drängt sich aus Bürgerschaft und Lehrerkollegium manche Anfrage an den Religionslehrer heran, und beständiges Ausweichen würde seine Autorität schnell erschüttern. Andererseits dagegen wird das mühevolle Weiterstreben des Religionslehrers ihm bei Schülern, Lehrern und Bürgern Achtung einbringen und seinem Fache zum Nutzen gereichen.

Auch wird dann jeder Lehrer gerne bei gegebenen Fällen den Schüler an den Religionslehrer verweisen, der über die angeregten Unterrichtsfragen vom Standpunkte der Religion genauere Auskunft geben werde.

Religionslehre als Fach.

Der heutige Religionsunterricht ist als ein einzelnes Fach mit zwei oder höchstens drei wöchentlichen Lehrstunden dem Gesamtunterrichte eingegliedert. Freilich kann in dieser beschränkten Zeit nicht der ganze für die religiöse Erziehung des Schülers verwendbare und wünschenswerte Stoff verarbeitet und fruchtbar gemacht werden, und es erklingen deshalb mancherseits in den berufenen Organen lebhafte Rufe nach Vermehrung der gewährten Stundenzahl. Wenigstens auf einzelnen Klassen will man eine dritte Wochenstunde eingesetzt wissen. Der Religionslehrer muß vorläufig mit der einmal gesetzmäßig gegebenen Zahl von Unterrichtsstunden rechnen und kann immerhin in dieser Zeit ein gehöriges Pensum verarbeiten. Für das, was über seine Kräfte geht, ist der einzelne nicht verantwortlich. Sache der kirchlichen Behörde ist es, diese Klagen der Religionslehrer zu prüfen und eventuell mit der staatlichen Behörde zu verhandeln. Man will beklagen, daß der Religionsunterricht ein bloßes Fach ist. Gewiß war es früher anders. Da ruhte der ganze Unterricht auf religiöser Grundlage; da wurde freilich immer und überall das religiöse Moment betont, und in jedem Fache konnten ohne Zeitverlust, zumal da es weniger Fach- als Klassenlehrer gab, bedeutende Hinweise auf die Materien des Religionsunterrichtes gegeben werden. Da wirkte nicht nur in Internaten, son-

dern auch in Externaten der religiöse Geist ganz gewaltig. Die gemeinsame, vollständig religiöse Erziehung ist zugleich religiöse Belehrung. Der tägliche Besuch der heiligen Messe, das gemeinschaftliche Morgen- und Abendgebet, religiöse Andachten und Predigten, selbst die Lektüre bei den gemeinschaftlichen Mahlzeiten bringen den Schülern immer neue Anregung und Belehrung, sowie auch neue Gnade. Wo damals die geschlossene Ordnung noch nicht so enge, das in jedem Fache durchzunehmende Pensum noch nicht so genau festgegrenzt war, konnten auch die Lehrer, wenn sie vom religiösen Geiste erfüllt, zumal wenn sie Geistliche waren, überall auf die religiösen Verbindungspunkte hinübergreifen und dies um so mehr, als sie regelmäßig neben dem Religionsunterricht auch noch auf den einzelnen Klassen anderen Unterricht erteilten. Gerade letztes Moment erhöht die Autorität des Religionslehrers. Der heutige Religionslehrer hat an den Vollanstalten durchschnittlich nur sein Fach und höchstens noch Hebräisch. Beide sind Nebenfächer; man ist geneigt, sie als solche zu betrachten und gering zu schätzen. Dazu können noch bei den verschiedensten sonstigen Fällen die im Religionsfache gegebenen Mitteilungen bespöttelt und direkt verurteilt werden. Da ist die Aufgabe dieses Unterrichts eine doppelt schwere.

Charakterisierung dieses Unterrichtes.

Da muß den Schülern zum Bewußtsein kommen, daß der Religionsunterricht zwar nur als Fach gelte, aber über die wichtigsten und heiligsten Wahrheiten Aufschluß gebe, daß dieses Fach für das Wichtigste und Schönste erziehe, was es für den Menschen gibt, für den Himmel. Wenn hier der Religionslehrer seine ganze Erziehungskunst verwendet, wird er auch in seinem 'Fache' Gutes leisten, ja er wird auch in zweistündigem wöchentlichen Unterrichte seine Schüler zu Charakteren heranbilden und zu glaubensmutigen Christen erziehen können. Wohl mag hier und da manche drückende Fessel ihn einschnüren. Gerade der religiöse Unterricht möchte sich bisweilen gerne freier entfalten, entsprechend dem Geiste der Freiheit, der das ganze Neue Testament beherrscht. Aber der Unterricht ist gebunden an mancherlei Bestimmungen, und über deren Befolgung hat das Gewissen des Religionslehrers sich zu prüfen.[1])

Die verschiedenen Klassenstufen.

Grund und Kern des Religionsunterrichtes ist die katholische Glaubens- und Sittenlehre. Dreimal, in immer sich erweiternden Kreisen, wird dieselbe auf der Vollanstalt durchgenommen. Der Hauptwert ist auf die positive Dar-

[1]) Über die Anlage des ganzen Religionsunterrichtes, über die Vorzüge der einzelnen Lehrpläne, über die Stoffverteilung kann man, wie auch Walter S. 24, 25 gesteht, verschiedener Meinung sein. Da die Lehrpläne von der staatlichen und kirchlichen Behörde geprüft und verordnet sind, so kann man mit gutem Gewissen ihnen folgen. Der pädagogische Takt des Religionslehrers muß wissen, was kürzer oder ausführlicher zu behandeln ist; er wird auch die speziellen Bedürfnisse der einzelnen Anstalten und des jeweiligen Schülermaterials unschwer herausfinden.

legung und kirchliche Begründung zu legen. Der Schüler der unteren Klassen bringt die notwendigsten Kenntnisse aus Elementar- und Vorschule auf die höhere Schule mit,[1]) und auf dieser notwendigsten Grundlage soll sich der höhere Unterricht aufbauen.[2]) In Sexta—Quinta ist die erste Durchnahme der Glaubens- und Sittenlehre beendet; in Quarta und Tertia erfolgt die zweite Durchnahme. Die Untersekunda behandelt den Abschnitt von Christentum und Kirche des genaueren. Auf Obersekunda und Unterprima wird die Glaubenslehre, auf Oberprima die Sittenlehre zuletzt behandelt und abgeschlossen. Auf den unteren Klassen muß in durchaus elementarer Form nur das Einfachste, Wichtigste, Notwendigste durchgenommen werden. Tiefere Begründung und apologetische Fassung ist hier weder nötig noch ratsam, vielmehr kommt hier alles auf die warme Darlegung des Katecheten und auf reiche Verwertung der Bibelbeispiele an. Die Mittelstufe wird das bisher behandelte Thema aufs neue, sei es im Anschluß an ein Lehrbuch oder an den erweiterten Katechismus, wieder aufnehmen und dem Standpunkte der Schule entsprechend erklären. Anschaulichkeit und Lebhaftigkeit, gutgewählte Bibelbeispiele sind auch hier von höchster Bedeutung. Auf der Oberstufe kann der Lehrer tiefer einsetzen. Die Schüler kennen die Quellen der göttlichen Offenbarung, und der Lehrer muß die positive Darlegung der Glaubens- und Sittenlehre auf diese Gründe stützen. Die Tradition und das kirchliche Dogma wollen gebührend berücksichtigt sein. Es kann hier der Lehrer zeigen, wie in Verkündigung der Glaubens- und Sittenlehre die Kirche nichts Neues erfunden, sondern nur aus dem alten Borne göttlicher Offenbarung geschöpft, wie sich aber diese Lehren verbreitet, entwickelt und rechtfertigt haben, und wie die Kirche sie durch ihre Proponierung nur in offizielle mustergültige Fassung und Anerkennung gebracht hat. Hier ist auch Zeit, die Vernunft zu Rate zu ziehen. Der Lehrer wird zugeben, daß nicht die Vernunft das Tiefste erfassen, daß sie niemals die heiligen Geheimnisse des Glaubens vollständig begreifen, daß aber die Vernunft die Schönheit, Zweckmäßigkeit und Möglichkeit dieser Geheimnisse einsehen und würdigen kann, ja daß sich manche Analogien für diese Lehren vorfinden. Gerade diese spekulative Behandlung der Unterrichtsthemata bahnt auch den Weg zu ihrer apologetischen Fassung. Fast jede einzelne Lehre der Kirche hat einmal Widerspruch gefunden, die Kirche hat zu allen Zeiten den gesamten Schatz ihrer heiligen Lehren unwandelbar erklärt und heilig gehalten. Die Gründe hierfür müssen näher dargelegt, die Haupteinwände wenigstens genannt und sachlich gewürdigt werden. Form und Inhalt des Vortrages erfordern hier die höchste Aufmerksamkeit. Der Schüler kennt manche dieser Einwände aus Büchern, deren sonstigen Wert er kennt, aus dem Munde von Personen, denen er Liebe und Hochachtung weiht, denen er Bildung und Wissenschaft zuschreiben muß.

---

[1]) Nur an wenigen Anstalten Preußens findet für die Aufnahme in Sexta oder in eine höhere Klasse eine Prüfung in Religion statt. Vgl. die Verf. v. 11./XI. 1893.

[2]) Vgl. die lesenswerte Ausführung von Brunner bei Rethwisch. Ergänzungsheft 1890. S. 5ff., sowie die Abhandlungen von Brunner und Zange über den katholischen und evangelischen Religionsunterricht in Baumeisters Handbuch.

Da muß der Priester sachlich und taktvoll vorgehen. Freilich die Wahrheit ist unerbittlich, aber der Priester wird die Schüler lehren, die Achtung vor dem Gegner des Glaubens mit Achtung und unverbrüchlicher Auffassung des Glaubens vereinigen. Der Lehrer kann die Nichtigkeit der Einwände zeigen und muß betonen, daß der Glaube eine Gnade ist und auf göttlicher Erleuchtung des Verstandes und auf göttlicher Anregung des Herzens beruht. Er wird zeigen, daß sich die Beweise für den Glauben nirgends mit mathematischer Sicherheit ergeben, daß vielmehr der Glaube eine Unterwerfung des Menschen unter Gott und Kirche, daß er deshalb zwar schwer, aber doch möglich, daß er vernünftig und verdienstlich ist. Im übrigen wird der Schüler die Unvernünftigkeit und Unehrlichkeit vieler Gründe gegen Glauben und Kirche schon selbst einsehen und auch gerne bei sachlicher Prüfung des Religionslehrers sich für die Kirche und ihren Glauben begeistern lassen. Sonst aber gilt als Grundsatz: 'Für das Kampfesfeld theologischer Kontroversen hat die Schule keinen Raum'.[1]) Auf der Oberstufe gewinnt der Unterricht sehr viel an Fruchtbarkeit und Interesse, wenn auf die früher behandelten Partien zurückgegriffen und anschaulich die innere Zusammengehörigkeit des ganzen kirchlichen Lehrgebäudes betont wird. So lernt der Schüler alles im Lichte des Glaubens betrachten, alles nach der Lehre seiner Kirche auffassen, allen Wert oder Unwert der Dinge und der Welterscheinungen nach dem Maßstabe des Ewigen und Himmlischen betrachten; so wird die Welt und werden die Weltdinge für den katholischen Jüngling eine Brücke zum Himmel. Auf dieser Stufe werden dem Schüler die Kenntnisse besonders in Literatur, Geschichte und Philosophie große Dienste erweisen. Ein solcher Unterricht wird, soweit es am Religionslehrer liegt, auch am sichersten das doppelte Unterrichtsziel erreichen, daß die Schüler, solange sie unter der Zucht der Schule stehen, gehorsam und, wenn sie allein im Leben stehen, freiwillig gern ihre religiöse Überzeugung bewahren und nach dem Glauben leben.

Die einzelnen Fächer des Religionsunterrichtes.

Der gesamte Religionsunterricht gliedert sich in eine Reihe von Haupt- und Nebenfächern, die alle gebührend berücksichtigt werden wollen. Der biblische Geschichtsunterricht ist im gewissen Sinne der Hintergrund oder vielmehr die Grundlage für den gesamten Religionsunterricht. In anschaulichster Form belehrt er über das Woher und Wohin des Menschengeschlechtes und gibt eine Erklärung für die dunkelsten Rätsel des Lebens. Er lehrt einen überweltlich persönlichen Gott, der sich großartig als Schöpfer, Weltenleiter, Erlöser und Heiliger geoffenbart hat.

Biblische Geschichte.

Freilich ist dieser biblische Geschichtsunterricht nicht eigentlich Selbstzweck. Der Katholik empfängt seinen Glaubensinhalt aus den Händen der Kirche. Die biblischen Bücher sind nicht zunächst für uns, sondern wurden

[1]) Brunner bei Rethwisch 1890. Ergänzungsheft S. 3.

für die Menschen der damaligen Zeit geschrieben. Gleichwohl sind sie auch für uns wichtig und als notorische Urkunden der Erbarmung und Offenbarung heilig und wahrhaft. Aber als nächsten Zweck des belehrenden religiösen Unterrichtes ist doch nicht die Geschichte der Offenbarung, sondern ihr Inhalt zu betrachten.[1]) Als Grundlage und Protokoll der göttlichen Offenbarung, sowie zur Einführung und Gewöhnung in den biblischen Sprachgebrauch[2]) muß das biblische Argument in allen Religionsdisziplinen verwertet werden. Nichts Anschaulicheres für das Kind als die biblische Geschichte. So soll sie zunächst beim Katechismus herangezogen, in ihren Belegen und Beispielen benutzt und geschätzt werden, umgekehrt aber sollen auch die einzelnen Lehrstücke der biblischen Geschichte mit dem Katechismus zusammengebracht[3]) und die im Katechismus entwickelten Nutzanwendungen oder Glaubenswahrheiten aus ihr herausgeschält werden. Der gesamte Überblick über das Alte und Neue Testament ist in seinen Grundzügen beständig vor Augen zu halten[4]) und muß den Zweck der Behandlung mit den Kindern immer hervortreten lassen. Von diesem Gesichtspunkte aus muß dann der Lehrer sich über den Zweck der einzelnen Lehrlektionen und ihrer Einfügung in das Ganze klar werden und dabei die weiteren Zwecke für die Durchnahme dieser Lektionen in ihrer dogmatischen und moralischen Wichtigkeit heraussuchen. Daß hierbei auf den unteren Klassen mehr das rein Anschaulich-Geschichtliche, auf den Tertien Hauptgewicht auf die dogmatische und moralische Verwertung gelegt wird, ist selbstverständlich. Auf Untersekunda, d. h. wo speziell Apologetik gelehrt wird, soll aber heutzutage gerade wegen der Angriffe, die auf die Bibel gemacht werden, auch die rein geschichtliche Seite, aber doch mehr in positiver als apologetischer Form, gewürdigt werden. Der in den Schulbibeln vorhandene Stoff ist durchgängig so reichlich, daß er wohl nirgends in gleicher Weise ausführlich oder überhaupt einmal ganz wird durchgenommen werden können. In letzter Zeit haben die Religionslehrer einen Kanon aufgestellt, der die wichtigeren Partien herauswählte und verteilte.[5])

---

[1]) Vgl. Schiller S. 277, 278, 279. Das Lehrpensum ist für die einzelnen Länder durchgängig dasselbe; über Bayern vgl. Walter S. 25ff., über Österreich Grimmich S. 74—87.

[2]) Vgl. Brunner-Rethwisch 1889. S. 83ff.; 1890. S. 18ff. Schiller S. 280.

[3]) Über die Verbindung von Bibel und Katechismus vgl. Liessem, Lehrziel, Lehraufgaben und methodische Einrichtung des katholischen Religionsunterrichtes; Münster S. 42—76. So verbindet sich ganz natürlich der biblische und katechetische Lehrstoff, so vereinigt sich von selbst das Systematische mit dem Historischen, eine Praxis, die die „Münchener" Schule jetzt überall betont. Lit. Handw. 1905. 13. S. 494—496. Vgl. MB. I. 2: 'Über Kenntnis und Beschäftigung mit der Hl. Schrift an den höheren Lehranstalten'. III. 1, 2, 3: 'Biblische Geschichten'. IV. 3: 'Kanon für den bibl. Geschichtsunterricht'. III. 10: 'Der biblische Geschichtsunterricht in Untertertia'. III. 8, 9: 'Die Gleichnisreden Jesu'. IV. 34: 'Wissenschaft wie Kritik der Neuzeit und das Alte Testament'. II. 1: 'Warum sollen wir im Katechismusunterricht auf die biblische Geschichte zurückgreifen?'

[4]) Anders Schiller S. 278. Vgl. Brüll, Bibelkunde. Freiburg 1905. 10. Aufl. Brunner S. 34.

[5]) MB. IV. 3.

Katechismus.

Was die biblische Geschichte genetisch darstellt, stellt der Katechismus synthetisch dar. Der Katechismus ist das Buch der Kirche.[1]) Wenn alle Schüler, die die Schule verlassen, den Katechismus wirklich verarbeitet haben, genügt dieses. Erfahrene Religionslehrer haben den Katechismus trotz zahlreicher Lehrbücher immer als selbst für die oberen Klassen ausreichend und zweckmäßig betrachtet[2]) und ihrem Unterricht zugrunde gelegt. Und nicht mit Unrecht. Denn der Katechismus enthält, allerdings in konzentriertester Form, die ganze Glaubens- und Sittenlehre, und die gangbarsten Lehrbücher bleiben, wenigstens in vielen Punkten, an Klarheit, Sachlichkeit, Inhalt und Zweckmäßigkeit weit hinter dem Katechismus zurück.

Der Katechismus ist uralt. Die alte Kirche hatte ihren Ekklesiastikus, und ähnliche Bücher werden in den weiteren Jahrhunderten in Gebrauch gewesen sein. Im sechzehnten Jahrhundert wurden die Katechismen des Petr. Canisius in der katholischen Kirche maßgebend und galten bis in unsere Zeit hinein. Seit dieser Zeit datiert auch ihre mancherseits vielgeschmähte Einrichtung und Form in Fragen und Antworten.[3]) Im neunzehnten Jahrhundert wurde der Katechismus des P. Deharbe mit seinem dreiteiligen System der verbreitetste und seine Dreiteilung wurde in allen anderen Katechismen die vorherrschende.[4]) Dem gemeinsamen Vorgehen der meisten deutschen Bischöfe verdanken wir den heutigen einheitlichen Katechismus, der als gut und zweckmäßig betrachtet werden kann.[5]) Ist auch nicht eine einheitliche Methode ihm zugrunde gelegt und herrscht beispiels-

---

[1]) 'Das Heidentum hat keinen Katechismus, weil seine Ahnung des Göttlichen von den poetischen Elementen untrennbar ist und darum einer schlichten schmucklosen Darstellung widerstrebt; ebensowenig hat die deistische Aufklärung einen solchen, weil die wesenlosen Gebilde, welche sie für den Glauben eingetauscht hat, der Verdichtung und scharfen Fassung unfähig sind.' — Was würden Sokrates, Plato, Aristoteles mit diesem Katechismus angefangen haben? Sie wären glücklich gewesen; das Glück des gestillten Wissensdranges hätte sie erfüllt. Willmann S. 144, 145.

[2]) Stöckl, Der moderne Religionsunterricht an den Gymnasien. Mainz 1881. Vgl. darüber Grimmich S. 105, 120. Brunner-Rethwisch 1889. S. 35.

[3]) Felbigers (1724—1788) Katechismus hatte fortlaufenden Text; die Fragen, durch Zahlen im Texte bezeichnet, standen im Kleindruck unter dem Texte.

[4]) Auch der vereinigte Köln . . . Breslauer Katechismus hat diese Dreiteilung. Rottenburg hat einen wissenschaftlich und praktisch gut ausgearbeiteten auf dem Cat. Rom. beruhenden vierteiligen Katechismus, Brunner-R. 1890. S. 26, 27. Das. die wichtigsten Anforderungen an einen guten Katechismus. Vgl. Thalhofer, Entwicklung des katholischen Katechismus von Canisius bis Deharbe. Freiburg 1899 und dessen Rezension im Lit. Handweiser 1905. 11. S. 489.

[5]) Mit Recht beklagt Brunner bei Rethwisch S. 10, 1890 die Zerfahrenheit im Katechismus und biblischen Geschichtsunterricht in den verschiedenen Diözesen. Es könnten wohl verschiedene Wege zu demselben Ziele führen, aber 'eine derartige Verschiedenheit, welche an Zerfahrenheit grenzt, liegt nicht im Interesse der religiösen Weiterbildung'. Das Grundübel hierfür liegt in dem Mangel an Einheitlichkeit eines Lehrplanes für den Religionsunterricht in der Volksschule. S. 10. Brunner geht dann von Preußen auf die verschiedensten Staaten über und charakterisiert dieselben. In Bayern herrscht bezüglich Katechismus und biblischer Geschichte die beste Einheitlichkeit und Gleichmäßigkeit. S. 12.

weise bei der Lehre von der Kirche, den Sakramenten und besonders von der Kommunion eine steife, mancherorts sicher unüberwindliche Analyse vor, so ist er doch in seinem großen Ganzen klar synthetisch aufgebaut und wird in seiner wesentlichen Ausführung sicher lange seine gegenwärtige Gestalt bewahren. Für die einzelnen Unterrichtsstufen hat man den kleinen und großen, oder den Katechismus mit und ohne Sternchen eingerichtet, und der Lehrer wird urteilen, welche Art des Buches und welche Stoffauswahl seinem Schülerkreise am besten entspricht. Bezüglich der Handhabung dieses Buches herrscht abweichende Praxis. Ob es geraten ist, die Fragen und Antworten lernen zu lassen, oder bloß die Antworten, wird verschieden beantwortet. Es empfiehlt sich wohl, die Fragen mitlernen zu lassen, um dadurch den Schüler an eine vollständige Hersagung des Gelernten selbständig zu gewöhnen. Eine vollständig freie Wiedergabe der Katechismusantworten würde genügen, aber sie bleibt ein zweifelhaftes Ideal. Ein einziges falsch angebrachtes Wort, das im Gedächtnisse des Schülers bleibt, kann gefährliche Irrtümer mit sich bringen. Gerade durch das wörtliche Merken des Katechismus mit Fragen und Antworten wird auch am besten der auf den oberen Klassen so gerne einreißenden Zerfahrenheit und Flüchtigkeit im Auffassen und Memorieren vorgebeugt, und bei der Gedächtnisfähigkeit des zarten Alters wird sicher ein Teil der gelernten dogmatischen Begriffe auch für die folgenden Klassen Eigentum des Schülers bleiben. Manche Lehrer haben die Gewohnheit, je eine der beiden Wochenstunden für Katechismus und die andere für die biblische Geschichte zu verwenden, während andere jede Religionsstunde halb für Bibel und halb für Katechismus ausnutzen. Beides läßt sich begründen; das Schülermaterial ist hier sehr zu berücksichtigen. Der Lehrer hat beständig Augenmerk auf die Einteilung des Katechismus zu richten und den Zusammenhang der einzelnen Stoffpensen zum Ganzen zu beachten.

Kirchengeschichte.

Auf Obertertia setzt die Kirchengeschichte ein.[1]) Der Katechismus enthält in seinem Anhange einen Abriß der Kirchengeschichte. Er mag gelegentlich im Unterrichte der unteren Klassen auch wohl einmal in fortlaufender Lektüre am Ende des Semesters verwertet werden können, aber in seiner konzentriert eigenartigen Form ist er für eine eigentliche Durchnahme auf diesen Klassen wohl nicht geeignet. Auf Obertertia soll die Kirchengeschichte nach ihren bedeutensten Perioden und hervorragendsten Erscheinungen in Charakterbildern vorgeführt werden. Geeignete Bücher fehlten bisher durchgängig. Man half sich vielfach mit Diktieren, aber Diktieren ist ein Unding, eine pädagogische Sünde, geisttötend und zeitraubend. Trotz peinlichster Sorgfalt wird ein Diktat selten frei von Fehlern bleiben. In den letzten Jahren ist von den Religionslehrern auf dem Gebiete der Kirchengeschichte mächtig gearbeitet worden, und es liegen jetzt mehrere Bücher vor, mit denen man sich helfen kann. Auch der Unterricht

[1]) Vgl. Katechetische Monatsschrift 1891, H. 1 u. 2, Wedewer, Der Unterricht in der Kirchengeschichte an unseren Gymnasien, und das Referat hierüber bei Brunner-R. 1890. S. 29. Walter S. 62—83.

in der Kirchengeschichte muß anschaulich und von lebendiger Wärme getragen sein. Auf Zahlen und Einzelheiten soll kein Gewicht gelegt werden. Es soll die Kirche als die Stiftung Christi, für Menschen eingerichtet und von Menschen verwaltet, aber vom Heiligen Geiste geleitet dargestellt und das unfehlbar Göttliche trotz des menschlich Wandel- und Fehlbaren hervorgehoben werden. So soll der Kirchengeschichtsunterricht der Hauptsache nach zur Beleuchtung und Begründung der Glaubens- und Sittenlehre dienen und somit auch direkt für das religiöse Leben der Schüler dienstbar gemacht werden. Das wunderbare Walten Gottes in seiner Kirche, die großartigen weltbewegenden Ereignisse, die sich an sie und mit ihr verknüpfen, ihre einzig eigenartige Stellung und Wirkung in der Weltgeschichte, ihre hohe kulturgeschichtliche Bedeutung werden gewaltigen Einfluß auf die Jugend machen und ihr Liebe zur Braut Christi einflößen. So lernt der Schüler, der in der Dogmatik Gott als seinen Vater kennen gelernt, die Kirche als seine Mutter achten und lieben. Es muß bei der Betrachtung der Kirche immer auf ihren Stifter und sein Erlösungswerk hingewiesen und so die Unvergänglichkeit und Unumgänglichkeit der Kirche bewiesen, umgekehrt aber auch aus der Kirche, ihren Wirkungen, ihrem Fortbestande, ihren Wundern und ihren Heiligenleben die Gottheit ihres Stifters dargetan werden. Die Kirche ist das Werk Christi, ja ein zweiter Christus. So legt sich die Parallele zwischen Christus und Kirche von selbst nahe, und diese Ähnlichkeiten können, zumal in ihren Wirkungen nicht nur nach der religiösen, sondern auch nach der eigentlich geschichtlichen und sozialpolitischen Seite, gebührend berücksichtigt werden. Gerade diese Parallele zwischen der Kirche und ihrem Stifter erklärt das Menschliche und Fehlbare in ihr genügend, und doch wird trotz alledem die Kirche als makellose Braut Christi dem Schüler lieb und ehrwürdig dastehen. Eine so klare und wahrheitsgemäße Berücksichtigung der Kirche und ihres Wirkens wird leicht den Schüler zum weiteren Studium gerade auf diesem Gebiete anregen und frühzeitig seinen Blick schärfen für die verschiedensten Vorgänge in Welt und Staaten.[1]) So leitet die Kirchengeschichte auf einen Wandel nach Gottes Vorschrift hin; so zeigt sie sich als ein Ringen der Menschheit nach der Ewigkeit und Seligkeit. Hierbei soll der Schüler besonders auf die großartigen Heiligengestalten, namentlich durch immer wieder erneuerte Hinweise auf das Beispiel der Jugend- und Studienpatrone aufmerksam gemacht werden.

In der Kirchengeschichte wird der Religionslehrer auf den oberen Klassen eine heilige und gewaltige Aufgabe haben.[2]) Die Geschichte der Kirche ist

[1]) Vgl. MB. II. 8: 'Der kirchengeschichtliche Unterricht auf den unteren Klassen'. I. 2, 3: 'Die Behandlung der Kirchengeschichte auf den oberen Klassen'. I. 4: 'Der kirchengeschichtliche Unterricht auf Obertertia'. V. 4: 'Kirchengeschichtliche Charakterbilder auf Obertertia'. I. 5: 'Über den Wert der griechischen und lateinischen Kirchenväter bei der klassischen Erziehung'. IV. 11, 12: 'Kirchengeschichte im Geschichtsunterrichte'.

[2]) Wie man den kirchengeschichtlichen Unterricht verteilt, ob in ununterbrochener Methode oder in getrennten Jahresabschnitten neben Dogmatik und Moral, hat seine beiden Seiten. Am besten entspricht ein paralleler Unterrichtsgang, wie die meisten Lehrpläne dies auch empfehlen. Brunner-R. 1890. S. 29. 30. Vgl. S. 157 Anm. 2.

ihre beste Apologie. Aber sie war und bleibt von allen Seiten bestürmt. Die mannigfachsten Urteile, so schief und unsinnig sie sein mögen, treten dem Schüler von den verschiedensten Seiten entgegen. Sie müssen richtiggestellt werden. Ob diese Seite der Kirchengeschichte einfach nach der positiven oder apologetischen Seite stattfinde, wird nach den jeweiligen Verhältnissen, besonders nach dem Schülermaterial, zu beurteilen sein. Wo wirkliche Fehler in der Kirchengeschichte vorkommen, wird die einfache Wahrheit auf die Schüler einen tiefen Eindruck nicht verfehlen. Gerade das Menschliche in der Kirche, das wir nicht leugnen sollen und können, zeigt die leitende göttliche Kraft. Auf den oberen Klassen soll der Religionslehrer die Kirchengeschichte mit der Profangeschichte vergleichen und verwirken. Hierzu wird oft große Vorbereitung nötig sein, aber es ist im Interesse der Sache. Gutes Einvernehmen mit dem Geschichtslehrer ist durchaus vonnöten.[1])

Die oberen Klassen.

Auf den oberen Klassen ist der Lehrbetrieb ein erweiterter und in mancher Hinsicht recht schwer. Das Verständnis der Schüler ist gereift, ihre Auffassung kritisch geworden. Und die Schwierigkeit beginnt schon dadurch, daß durchgehends die schwer verständliche Apologetik den Anfang auf Untersekunda macht.[2]) Hier muß Einfachheit, Klarheit und Anschaulichkeit verbunden mit apostolischer Geduld und Herablassung den Lehrer beständig leiten; sonst geht sein Unterricht über die Köpfe hinweg und an den Herzen vorbei. Die Bestimmung über die Religion, ihre Einteilung in natürliche und übernatürliche, die Gottesbeweise, die Abhandlungen über die Offenbarung u. a. sind äußerst schwere und meist unverstandene Materien. Der Lehrer kann hier wohl nicht tief genug zu den Schülern hinabsteigen und nicht oft genug, aber stets nach möglichst anderen Gesichtspunkten, alle diese Fragen beleuchten. Die Lehrbücher lassen ihn meistens gerade in diesen Punkten im Stiche, und erfahrungsgemäß ist oft die erste Zeit während dieses Unterrichtes für die Schüler eine recht sorgenschwere, weil hier ungeahnte, folgenschwere Einwendungen gegen die heiligen Wahrheiten erhoben und in den Lehrbüchern durchgängig allzu breitgetreten werden, während die Schüler bisher, trotz so manchem, was sie sahen, hörten und lasen, doch die christlichen Wahrheiten immer noch mit der Glaubenseinfalt das Jugendalters hingenommen haben. Aber dieser Kampf und die Glaubensprobe wird dem Schüler wohl niemals ganz erspart werden können. Auch bei der Darlegung der Geschichte der Offenbarung und ihrer Quellen

[1]) Bei der Kirchengeschichte wird auch der Platz sein, auf 'Geschichtslügen' einzugehen und sie ruhig zurückzuweisen. Gute Dienste leisten hierbei die beiden Werke über die 'Geschichtslügen', wie sie bei Schöningh-Paderborn und Fredebeul-Koenen in Essen erschienen sind. Auch die 'Jesuitenfabeln' von Duhr werden nötigenfalls dem Lehrer gute Dienste leisten.

[2]) In Bayern wird die Apologetik auf der letzten Klasse durchgenommen. Vgl. Walter S. 36—38. In Österreich wird für die oberste Klasse die apologetische Behandlung der Kirchengeschichte vorgeschrieben, aber Grimmich verlegt aus den verschiedensten Gründen die eigentliche Apologetik auf die letzte Klasse. Vgl. Grimmich S. 87 ff.

führen die modernen Lehrbücher und zwar mit Recht die wichtigsten Einwände gegen dieselben an, und der Lehrer wird sie berücksichtigen müssen. Sind die Schüler einmal mit dem Geiste ihres Lehrbuches und mit den Zielen des Religionslehrers vertraut, dann hat allerdings auch gerade dieser apologetische Unterricht in dem ganzen Jahre viel Erfreuliches und gewährt Anlaß zu den herrlichsten und ergreifendsten Ausführungen. Es muß aber auch hier fortwährend der Gesamtinhalt des Lehrthemas betont, und die einzelnen Unterrichtsthemata müssen in ihrem Zusammenhange ständig berücksichtigt werden.

Apologetik.

Seit dem letzten vatikanischen Konzil hat die Apologetik besondere Bedeutung für die Schulen erlangt. Die neueren kirchlichen Lehrverkündigungen verwerfen die Zeitirrtümer und betonen dringend die Notwendigkeit dieser Disziplin. Aber über die Art und Weise, wie die Apologetik auf den höheren Schulen gelehrt werden soll, lassen sie freie Hand.[1]) Systematische oder okkasionelle Apologetik war vielfach die Frage. Gewiß, der ganze Religionsunterricht, von unten angefangen bis zum Abschlusse auf Prima, muß apologetisches Gepräge tragen, aber die Schüler brauchen es nicht immer zu merken.[2]) Die systematische Apologetik bringt dem Schüler große Schwierigkeiten, aber wir möchten sie nicht entbehren. Freilich der Religionslehrer kann sie nicht so eingehend behandeln, wie sie auf der Universität behandelt wird, und es geht mit der unnötigen Hervorhebung der Einwände und Glaubenszweifel viel Zeit verloren. Doch trotz all dieser Schwierigkeiten muß auch bei der Behandlung der Apologetik den Schülern 'die Religion ein liebenswürdiges Fach bleiben, auch durch die leichte Art, mit welcher sie dieselbe bemeistern'.[3])

Dogmatik.

So sind die Schüler für die Dogmatik vorbereitet. Das Untersekundathema stützt sich auf die Vernunft und begründet durch sie die Offenbarung. So lernte der Schüler die Kirche als eine von Gott gegründete und von Gottes Geiste geleitete Heilsanstalt kennen; so lernte er die heiligen Bücher des Alten und Neuen Testaments in ihrer Gesamtheit als von Gott eingegebene, inspirierte, also als wahre und beweiskräftige Glaubensquellen verehren; und so weiß er,

---

[1]) Brunner-R. 1890. S. 25. Vgl. 'Studien zur Religionsunterrichtsfrage', Wien 1884, und 'Zur Reform des katholischen Religionsunterrichtes'. Gladbach 1882, sowie die Kritik dieser beiden zum Betrieb der Apologetik praktische Anweisungen gebenden Broschüren bei Brunner a. a. O. Grimmich 120. MB. I. 12: 'Über die Methode des apologetischen Unterrichtes an den Mittelschulen'. I. 1—6: 'Der apologetische Unterricht auf den oberen Klassen'. V. 3, 4: 'Die Apologetik auf der Untersekunda'. II. 10, 11: 'Behandlung der Weltschöpfung im apologetischen Unterrichte auf der Oberstufe des Gymnasiums'.

[2]) Brunner a. a. O. 25. Brunner verwirft die Apologetik als Fach (S. 26). In der Tat vermissen wir ja auch bei dem bayerischen bischöflichen Lehrbuche die Apologetik. Dort werden nur einzelne Teile gelegentlich apologetisch verwertet; doch ist neuerdings eine eigene Apologetik dazu erschienen, ein Zeichen, daß die Apologetik doch auch nach systematischer Behandlung verlangt. (Koch, Hilfs- u. Lesebuch z. apol. Unterr. München.)

[3]) Brunner a. a. O. S. 25.

daß er alles, was die Kirche aus den Glaubensquellen bezüglich der Glaubens- und Sittenlehre ihm zu glauben und zu halten vorschreibt, als glaubwürdig und wahr zu betrachten hat, und hierzu fühlt er sich in seinem Gewissen berechtigt und verpflichtet. Der Inhalt der Glaubenslehre ist für den Schüler nicht neu, Thema und Begründung hat er schon auf den unteren und mittleren Klassen gehört. Allerdings wird nun dieser Unterricht erweitert und vertieft. Es würde auch jetzt genügen, wenn einfach der alte Stoff, wie er im apostolischen Symbolum enthalten ist, in dieser kurzen Zusammenstellung vorgeführt, erklärt und begründet würde, wie es zumeist auch in früheren Zeiten selbst für erwachsene Schüler geschah, aber heute, wo die Prinzipien der Religion Gegenstand heftigster Angriffe sind, muß der Religionslehrer weiter ausholen und apologetisch begründen. Die Hohlheit moderner Schlagwörter und die Nichtigkeit antireligiöser Einwände müssen gezeigt und der Glaube in seinem alten Besitze, in seiner stillen erhabenen Majestät und in ewig sich gleichbleibender Wahrhaftigkeit gezeigt werden. Nach allen Seiten liefert die Dogmatik wieder Ausblicke, und durch die mannigfachsten im Profanunterrichte beleuchteten Fächer kann dieses erweitert und beleuchtet werden. Mit allzu entlegenen Fragen über Religionsphilosophie, Geologie, Kosmogonie, Anthropologie u. a. soll auch hier keine Zeit vergeudet, und etwa berechtigte Fragen über diese Punkte mögen nur so weit behandelt werden, als sie den jeweilig maßgebenden Umständen oder dem Zusammenhange des Ganzen förderlich sind. Auch hier ist Einfachheit und Klarheit Hauptsache. Für rein trockene wissenschaftliche Auffassung und Lehrdarstellung sind die Schüler noch nicht reif. Wohl sollen auch, wo es angeht, natürliche Vergleiche und rationelle Gründe als Beweise angegeben werden, aber der Schüler lerne, daß es sich hier um übernatürliche Wahrheiten handelt, die wir eben deshalb wissen, weil sie geoffenbart sind. Bei den Geheimnissen muß der Lehrer genau die Schranken des Erfaßbaren und des Unbegreiflichen ziehen. Hinweise auf die Geheimnisse in Welt und Natur beleuchten hier den Unterricht vorteilhaft.[1]) Die Dogmatik ist die Voraussetzung des richtigen praktischen Lebens. Es sollen daher auch gleich bei Durchnahme der einzelnen Glaubenswahrheiten die entsprechenden sittlichen Folgerungen und Nutzanwendungen gezogen werden, wie das auch der Katechismus bei den einzelnen Partien seiner dogmatischen Ausführungen tut. Dabei sieht der Schüler, wie das ganze religiöse Leben und Denken aus einer und derselben übernatürlichen Quelle wächst; so wird der Unterricht praktisch und fruchtbar.

Moral.

Das Prüfungsmittel jeder Weltanschauung ist die Moral. Die Moral entscheidet daher über die Haltbarkeit oder Haltlosigkeit jeglicher Auffassung. Sie ist die Krone des ganzen religiösen Unterrichts. Daher ist sie auch mit Recht auf die oberste Stufe gelegt. Der moderne Kampf gegen die Kirche pocht an ihre Grundfesten, man will Christentum und Bibel zerstören, aber ob der Neu-

[1]) Vgl. Walter S. 89.

zeit dieses Kampfobjekt nicht mehr genügt oder zusagt, oder ob die Kampfhörner im Kampfe hier abgestumpft worden sind, genug, eine gewaltige Heermasse der Feinde greift heute die Moral des Christentums an und will an Stelle der christlichen Moral eine Vernunft- und Anstands-, eine konventionelle oder Allerweltsmoral setzen, oder will sich bei entfernten heidnisch-pantheistischen Systemen einen Ersatz für die unbeliebte christliche Moral suchen. Um die Dogmen kümmert man sich weniger, denn unser Zeitalter ist praktisch. So ist schon die Kenntnis der Moral für den Abiturienten Forderung der Allgemeinbildung, aber auch ein sittliches Erfordernis. Die Moral muß aus den Glaubensquellen abgeleitet und durch dieselben begründet, ihre Vernünftigkeit und Erfüllbarkeit muß in Einklang mit der Vernunfterkenntnis und Erfahrung gebracht werden. Das Naturrechtliche und Menschenwürdige der christlichen Moral hebt sich dabei von selbst genügend hervor. Gerade hier lassen sich die herrlichsten Vergleichungspunkte mit jeder vor- und nichtchristlichen Moral geben, und eben diese Vergleichung stellt die Moral der Kirche apologetisch dar. Christus steht als das Ideal des ganzen Menschengeschlechtes, als Lehrer, aber auch Vorbild aller wahren Sittlichkeit da; um ihn herum gruppieren sich die Tausende, die in seine Fußstapfen traten und in der Befolgung seiner Lehre selig geworden sind. Die dem Christentum so oft vorgeworfene Weltflucht und Weltentfremdung ist einerseits nicht unvernünftig, andererseits nicht so schroff, wie sie dargestellt wird. Die Lehre Jesu Christi hat die Welt erobert und erleuchtet, aber seine Moral hat sie umgestaltet. Die Weltanschauung des Christentums verdrängt alles Menschenunwürdige. Wo kein christlicher Geist herrscht, kehrt der Geist des Heidentums und die gottentfremdete Anschauung mit allen Greueln zurück. Beispiele aus der Geschichte, namentlich aus der Kulturgeschichte, belehren dies aufs deutlichste.[1]) Die Moral des Alten Testaments wird heute viel beanstandet. Der Lehrer zeige die Erhabenheit derselben und ihren Einklang mit dem Neuen Testamente; aber auch ihre Unvollkommenheit als Verpflichtung für ein erlösungsbedürftiges Volk und als Vorstufe für die höhere Moral des Christentums. Wohl steht die Moral vieler, die Christus kennen, tief unter der Moral des Juden- und Heidentums, aber wie bedauerlich dies auch ist, es beweist nur, daß sie keine wahren Christen sind.

Bei der Moral muß der Religionslehrer Gelegenheit nehmen, die modernen praktischen Fragen, die sozialen Bestrebungen und Irrungen, ihre Berechtigungen und Auswüchse, ihre Möglichkeit oder Unerfüllbarkeit vom Standpunkte der Religion zu beleuchten.[2]) Auf diese Seite des religiösen Unterrichtes haben bis-

---

[1]) Ohlert, Die deutsche höhere Schule. Hannover 1896. S. 144. Vgl. MB. III. 5: 'Zur Behandlung der Sittenlehre auf Prima'. IV. 9, 10: 'Behandlung der Eigentumslehre im Religionsunterricht an höheren Schulen'. V. 11, 12: 'Die Behandlung der sozialen Frage im Religionsunterricht an höheren Lehranstalten'.

[2]) Vgl. hierzu 'Über volkswirtschaftliche Belehrungen im Unterrichte der höheren Schulen' von Dr. E. Moormeister. Progr. v. Schlettstadt 1888/89. Derselbe Gedanke wird in einer allerh. Order vom 1./V. 1889 ausgedrückt. Rethwisch, Jahresbericht 1890. S. II. 2. Vgl. die Worte des Kaisers in d. Kabinettsorder betr. d. Organ. d. Kadettenkorps über den Religionsunterricht bei Uhlig HG. 1890. N. 1. S. 12.

her die Lehrbücher allzuwenig Rücksicht genommen, und doch schwemmte gerade eine ungeheuere Flut sozialistischer, kommunistischer und revolutionärer Gefahren gegen Jugend und Schule heran.

Neben- und Hilfsfächer.

Neben diesen Hauptpunkten greifen manche Hilfsfächer in den Religionsunterricht ein. So zunächst in den biblischen Geschichtsunterricht die Geographie Palästinas. Der Schüler sieht, daß alle Orte, deren Namen er hört, wirklich existieren und nicht wie in Märchenerzählungen irgendwo in der Luft schweben. Sehr gut ist auch die Hinweisung auf die Sitten und Gebräuche im Morgenlande; aber für alle diese geographischen[1]) und kulturgeschichtlichen Hinweise wird nur wenig Zeit zur Verfügung stehen, und man wird sich mit dem Nötigsten begnügen müssen. Eine Reihe vorzüglicher Anschauungsmittel[2]) hat die moderne Pädagogik ausfindig gemacht, und der Religionslehrer wird sie praktisch verwerten, allerdings bescheiden und mit gebührender Rücksicht auf die ohnehin beschränkte Zeit. Sehr wichtig ist die fortwährende Rücksichtnahme auf den Geist und das Leben der Kirche. Die Gebete der Christen, die hauptsächlichsten offiziellen Gebete der Kirche, ihre liebsten Psalmen, ihre schönsten Hymnen[3]), die Bedeutung und Einteilung des Kirchenjahres, die Feier ihrer Zeiten und Feste, die Pracht ihrer Zeremonien bei Opfer und Sakramentenspendung, die wechselnde Großartigkeit der Baustile[4]), die Einheitlichkeit ihrer Liturgie[5]) und Sprache, all dieses sind Punkte, die fortwährend neben dem gewöhnlichen Unterrichte berücksichtigt werden wollen. Die Einübung der Gebete, die fortwährende Repetition über Beichte und Kommunion kann bis zu den oberen Klassen nicht genug betont werden. Bei den verschiedenen Abschnitten des Lehrstoffes, aber auch bei dem Wechsel der Zeiten und Feste empfiehlt sich die Durchnahme einiger Lieder und Hymnen. Allzuleicht bleiben bei der Überfülle des Stoffes die herrlichen alten Lieder, die großartigen Hymnen und Segnungen unberücksichtigt, und die Jugend singt sie jahraus, jahrein, ohne ihren tiefen dogmatischen Gehalt zu ahnen. Für das Leben der Kirche muß durch fortwährende Hinweise auf die Liturgik von früh an dem Schüler Verständnis beigebracht werden. Die Gebete der Kirche bei Segnung der Kerzen, des Weihwassers, die Gebete bei Spendung der Taufe, der Buße, der letzten Ölung, die Sterbegebete, die Meßgebete, die Psalmen der Vesper und Complet, das Requiem, einige Litaneien und andere liturgische Gebete, wie sie bei den verschiedenen Festzeiten oder bei besonderen Anlässen, z. B. Jubiläum,

---

[1]) Vgl. MB. II. 2: 'Einige Gedanken über biblische Geographie im Religionsunterricht'.

[2]) Liturgische Wandtafeln MB. 1804. S. 310. Rauschen, Florilegium das. S. 311. Vgl. die Abhandlung von Schumacher in MB. III. 1—6: 'Anschauungsmittel für den Religionsunterricht'. IV. 6. 7: 'Die Verwertung der Katakombenbilder'. Spirago S. 113ff.

[3]) MB. II. 7: 'Die christliche Hymnenpoesie im Gymnasialunterrichte'. I. 5: 'Das deutsche Kirchenlied im Religionsunterrichte der höheren Schulen'. II. 3: 'Zur Behandlung des Kirchenliedes'. [4]) Walter S. 91. [5]) MB. I. 8: 'Die Liturgik im Religionsunterricht der höheren Lehranstalten'. II. 3: 'Die Symbolik des christlichen Gotteshauses'.

Firmung, Todesfall u. a. sich von selbst nahelegen, werden dem Schüler Liebe abgewinnen und sind besonders auf Prima bei Durchnahme der Sakramente und Sakramentalien eine sehr willkommene Beleuchtung der Dogmatik. Die unteren Klassen werden dankbar sein für nähere Belehrungen über das Gotteshaus, seine Einrichtung und Geräte, die priesterlichen Gewänder, die liturgischen Farben und besonders für die Lebensbeschreibung der Heiligen, die das Kirchenjahr gerade vorführt. Dieser liturgische Unterricht soll fortwährend den regelmäßigen Unterricht begleiten und erläutern Hierdurch werden zugleich auf den mittleren und oberen Klassen die Schüler in die Sprache der Kirche eingeführt.[1])

Die Methode.

Wohl kein Schüler kommt ganz ohne irgendwelche religiösen Kenntnisse in die Schule. Da kann das Alte verwertet, und es soll auf ihm das Neue aufgebaut werden. Wenn irgendwie, dann tritt gerade im Religionsunterricht die Eigenart und Persönlichkeit des Lehrers hervor, und da der Religionslehrer gerade das Gemüt des Schülers ergreifen soll, so wird jeder Lehrer zumeist nach der Eigenart seiner Anlage und Lehrkunst auch eine vorwiegend eigene Methode einschlagen. Aber dennoch wäre es töricht, sich ganz auf seine Eigenart und natürliche Lehrgeschicklichkeit zu verlassen. Viele große Erfahrungen sind doch andererseits gesammelt worden; diese sollen geprüft und mit der eigenen Methode zusammengearbeitet werden. Diese anderweitigen Belehrungen schärfen den Blick des Lehrers, erhöhen seinen Eifer, fördern seine Tätigkeit und beleben sein Gewissen, welches ihn fortwährend in neue Kontrolle nimmt und ihn zwingt, immer an der Vervollkommnung seines Lehrverfahrens zu arbeiten.[2])

Über die grundlegende Art des Unterrichtes, ob analytisch, ob synthetisch, sind die Meinungen immer noch verschieden. Allgemein gilt wohl: Analytisch, wenn nötig, synthetisch, wenn möglich.[3]) Die schwersten Kapitel des Katechismus sind analytisch, doch meist wird man beide Arten des Unterrichtes zweckmäßig vereinigen können.[4])

---

[1]) Gegenüber den (vgl. MB. 1905. 3, 4) mehrfach geäußerten Stimmen und geplanten Einrichtungen einer Übersetzung und Auswahl der Bibel wird andererseits die Benutzung des vollständigen Neuen Testamentes in griechischer, lateinischer oder wenigstens deutscher Sprache empfohlen. Schiller hält S. 286 die ganze Lektüre von Evangelien und Briefen aus dem Neuen Testament für zwecklos und empfiehlt nur gelegentliche Benutzung. Vgl. MB. II. 1: 'Über Kenntnis und Studium der Hl. Schrift an den höheren Lehranstalten'. V. 2: 'Die Stellung der katholischen Kirche zum Gebrauche der Bibel in Schule und Haus, in Vergangenheit und Gegenwart'.

[2]) Über die Behandlung des Unterrichtes und dessen Methode vgl. Matthias S. 30ff. Über Mißgriffe in didaktischer Beziehung vgl. Schrader S. 309—312. Vgl. auch die methodischen Bemerkungen zu den preußischen Lehrplänen.

[3]) So Willmann, Grimmich. Sehr richtig sagt Schiller S. 284: Die Religion 'ist Sache der Erkenntnis, aber auch Sache des Willens, und deshalb soll der ganze Mensch durch sie gebildet und veredelt werden. Daher ist es auch falsch, nur eine Methode anwenden zu wollen, sondern alle drei Methoden müssen stets vereinigt werden.'

[4]) Vgl. MB. I. 2, 3: 'Methode des katholischen Religionsunterrichts auf der unteren, mittleren und höheren Stufe der Lehranstalten'. I. 1, 2, 3, 4, 7: 'Der Religionsunterricht

Der ganze Unterricht, wie er immer sein möge, soll anschaulich sein.[1]) Die Sprache, der Vortrag, die Ausdrucksweise des Lehrers soll dem jeweiligen Thema und dem Standpunkte der Klasse entsprechen. Das erste Hauptgewicht fällt auf den Vortrag des Lehrers. Dieser wird in einigen Worten Inhalt und Ziel seines Themas angeben und sich dann — möglichst — in freiem Vortrage über dasselbe verbreiten. Die Disposition, wo eine solche vorhanden, kann vorher kurz angegeben, oder auch nach Beendigung des Vortrages herausgeschält werden. Darnach wird — je nach Art des Stoffes und Buches öfter oder seltener — das Erklärte, und zwar auf jeder Klasse, im Buche gelesen.[2]) Diese Methode gilt für alle Fächer. Es könnte fraglich scheinen, ob die nachherige Lesung, besonders auf den oberen Klassen, nicht unnötig und Zeitverlust sei. Aber bei dem gedrängten und abgerundeten Vortrage des Lehrers werden oft genug einzelne Ausdrücke des Buches nicht genügend gewürdigt werden können. Der Lehrer wird beim Lesen der Schüler merken, was hier noch zu erklären ist, dann zeigt sich auch, daß die in den meisten Büchern verwerteten fremdsprachlichen Zitate regelmäßig von den Schülern übergangen und meistens nicht verstanden werden. Sollen sie also dem Zwecke des Lehrbuches entsprechen, dann müssen sie gelesen, übersetzt und erklärt werden. Auch die ethymologischen Erklärungen sind recht wichtig, und man soll sie niemals unterlassen.[3])

Jede Stunde muß als einheitliches Ganzes mit bestimmtem, festumgrenztem Lehrziel betrachtet werden, und die Zeit ist so auszunutzen, daß jedesmal dieses Ziel erreicht und einesteils die Einheitlichkeit gewahrt, anderenteils aber auch die Zusammengehörigkeit des Stundenpensums zum ganzen Lehrthema beleuchtet wird. Die Geschicklichkeit des Lehrers wird hier in vielen Fällen kürzen, erweitern, überhaupt modulieren müssen. Wo das Lehrbuch nicht ausreicht, und die Fassungskraft der Schüler erschlafft, wird der Lehrer doppelte Mühe auf seinen Vortrag legen müssen, aber niemals gewöhne er sich ans Diktieren, und niemals dulde er Nachschreiben. Das lebendige Wort des Lehrers, sein Unterricht selbst muß wirken, und wenn der Schüler darnach die Hauptpunkte im Buche studiert und behält, dann weiß er genug.[4]) Die Anforderungen an den

auf den oberen Klassen'. IV. 9, 10: 'Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien' (Referat über Grimmigs Werk). Walter empfiehlt für die oberen Klassen die sog. 'induktive, auf eigener Tätigkeit der Schüler beruhende und zu solcher anleitende' Methode. S. 19. Allerdings, und durch sie wird der Schüler 'zu eigenem Finden und Urteilen, zu selbsttätigem Vergleichen und Schätzen, zu selbständigem Studium auf religiösem Gebiete gebracht'. Vgl. MB. II. 6: 'Über Apperzeption im Religionsunterricht'. MB. 1905, 5—7: 'Analyse und Synthese im Religionsunterrichte'. Lit. Handw. 1905 Nr. 11—15: 'Beschaffenheit und Wert unserer zeitgenössischen Katechetik'. [1]) MB. I. 3—5: 'Katalog der Lehr- und Hilfsmittel zum Religionsunterricht an Mittelschulen'.

[2]) Schrader S. 319 eifert dagegen, daß der Bibelunterricht mit dem Lesen durch die Schüler geschehe. Diese sind noch nicht im Lesen geübt, und so geht der lebendige Eindruck des Wortes Gottes verloren, und das lebendige Wort des Lehrers bleibt ohne Einwirkung. Walter will die biblische Geschichte erst lesen und dann erklären lassen. S. 15. Das Umgekehrte ist entschieden besser.

[3]) Vgl. Walter S. 40. [4]) Vgl. Walter S. 123. 138. Vgl. oben S. 155.

Lernfleiß der Schüler wird man nach der Schule und ihrem Schülermaterial beurteilen müssen. Der Katechismus wird verschieden gelernt. Manche Lehrer stellen selbst oder durch einen Schüler die Fragen und lassen die Antwort durch den Schüler geben, andere lassen die Antworten allein lernen und hintereinander vom Schüler aufsagen; andere lassen Fragen und Antworten vom Schüler allein hintereinander sagen. Letzte Methode scheint die beste und ist, weil sie das Lernen und logische Denken erleichtert, wohl zu empfehlen. Es empfiehlt sich auch, den Katechismus wörtlich lernen zu lassen, weil die Stellung eines Wortes, die falsche Wahl eines Ausdrucks schon einen schweren Irrtum begründen können. Bei dem folgenden summarischen Fragen kann und soll der Schüler auch in freiem Wortlaute sein Pensum erfassen, aber die einzelnen Wahrheiten sollen möglichst in der Form in sein Gedächtnis übergehen, wie sie der Katechismus enthält.[1]) Die Bibel braucht nur inhaltlich gelernt zu werden; je enger aber der Schüler sich an die Sprache des Buches anschließt, desto besser wird es sein. Einige hervortretende Stellen, messianische Weissagungen, Texte aus den Reden Jesu und über die Einsetzung der Sakramente wörtlich. Alle Definitionen sollen so genau erklärt und so lange eingeschärft werden, bis sie ohne allzugroße Mühe wörtlich gelernt werden können. Die oberen Klassen sollen den Schüler zum freien Vortrag anleiten, deshalb darf hier durchaus nicht wörtlich gelernt, sondern es sollen nur die Definitionen und Hauptbelegstellen wörtlich gemerkt werden. Immerhin muß Altes mit Neuem verwoben, immer muß auf das Thema der früheren Klassen aufgebaut, und immer wieder der leitende Gedankengang in dem ganzen Lehrsysteme der Religionslehre hervorgehoben werden. Elementar und anschaulich sei jede Erklärung auf allen Klassen. Fortwährendes Fragen, Erklären und Nachhelfen ist auf jeder Stufe unerläßlich. Die ganze Klasse muß stets mitbeschäftigt sein, und jeder muß gewärtig sein, in jedem Augenblick gefragt werden zu können. Der Stoff in den einzelnen Lehrpensen ist zu groß; da dürfen wohl die leichteren und für das Ganze weniger wichtigen Punkte nur kurz beleuchtet und in der Klasse gelesen werden. Der Schüler, der den Zusammenhang des Ganzen, trotz aller Erklärung, niemals ganz versteht, wird es nicht fassen, daß man in seinem Buche einzelne Teile ganz überschlägt. So aber lernt er das ganze Buch in seinem Zusammenhange kennen. Im ganzen Unterricht wird der Lehrer oft genug nicht eine so allseitige und erschöpfende Erklärung geben können, wie die Theorie der Pädagogik sie verlangt; da genügt es, das Wichtigste zu erklären, denn der Zusammenhang und die Entwicklung der notwendigsten dogmatischen und ethischen Ableitungen bleibt Hauptsache. Hauptgewicht soll auch auf die Entwicklung der Charaktere, sowohl der guten wie der bösen, gelegt werden. Die Lehren des Katechismus als Grundlage von allem können nicht genug betont werden. Der Erfolg des Unterrichtes beruht zumeist auf der Tätigkeit des Lehrers und der Arbeit in der Schule;[2]) dann muß es genügen, wenn der Schüler zu Hause einige Male sein Pensum aufmerksam durch-

---

[1]) Vgl. oben S. 154. [2]) Walter S. 95.

liest; mehr wie eine Viertelstunde soll er nie für die Religionsstunde zu arbeiten haben. Repetitionen in der Klasse und zu Hause sollen den Schülern nicht erspart bleiben. Die von Walter empfohlenen, größeren Repetitionen am Schlusse eines jeden Semesters oder am Beginne eines Schuljahres über das Pensum des vergangenen Jahres[1]) scheinen doch aus manchen Gründen unmöglich. Wo sie möglich sind, sind sie gewiß von Segen, aber hier muß der Lehrer doch selbst wieder die Hauptarbeit übernehmen: er muß Zusammenhang und Inhalt erklären, und die Repetition soll nur in Fragen und Antworten bestehen. Schriftliche Arbeiten sind gut, können aber nicht allgemein vorgeschrieben werden.[2]) Überhaupt kommt es beim ganzen Religionsunterricht nicht so sehr darauf an, daß die Schüler alles, was sie jemals im Unterricht gelernt und dort begründet gesehen haben, auch später wortgetreu wiederholen und ausführlich begründen können; es genügt, wenn sie gerne Religionsunterricht haben und für die religiöse Pflichterfüllung gewonnen sind.[3]) Gleichwohl wird der Priester eifrig arbeiten, einen möglichst ausreichenden Fonds von bleibenden Kenntnissen bei den Schülern anzulegen, und schon aus diesem Grunde kann auf die Notierung der Klassenleistungen nicht verzichtet werden. Wer meint, aus dem Benehmen, den Antworten und dem augenscheinlichen Interesse der Schüler ließe sich ohne Zensurnotiz eine regelrechte Beurteilung des Fleißes und der Leistungen der Schüler behalten, ist im Irrtume.[4])

Das Lehrbuch.

Für die unteren Klassen ist der Katechismus und die biblische Geschichte vorgeschrieben. Für die oberen und mittleren Klassen ist ein allen Anforderungen und Wünschen auch nur des größten Teiles der deutschen Religionslehrer entsprechendes Lehrbuch noch nicht geschrieben.[5]) Die einen sind zu wissenschaftlich und gleichen den alten Kompendien für Theologie, bei anderen ist Anordnung und Aufbau verfehlt, bei anderen ist die Stoffauswahl und Darstellungsart nicht richtig; die einen sind zu schwer verständlich und unübersichtlich, einige sind zu dürftig, andere zu reichlich; kurz, gute Lehrbücher sind vorhanden, aber ein allseitig genügendes gibt es noch nicht.[6]) In letzter Zeit

---

[1]) S. 16. [2]) S. 31. Über Repetitionen und Skriptionen vgl. Walter S. 131.

[3]) 'Es handelt sich nicht so sehr darum, was der Schüler im Religionsunterricht gelernt hat, als was er durch denselben geworden ist.' Schrader. Dieser Gedanke muß auch den Lehrer bei einzelnen schwachen Jahrgängen trösten. Von diesen sagt Walter S. 37 mit Recht: 'Es kann so schwache Kurse geben, daß der Lehrer Mühe hat, den Schülern das beizubringen, was der Katechismus fordert.' [4]) So Grimmich.

[5]) Vgl. Theol. Revue, Münster 1905, 12, 13ff.: Lehrbücher f. d. R.-U. a. höh. Schulen.

[6]) Über den Kampf um und gegen die 'theologischen Lehrbücher' vgl. Brunner bei Rethwisch 1890. S. 14ff. Von den in Preußen geltenden Lehrbüchern wird hier Dubelman und König ausführlicher besprochen. Über das Lehrbuch Bayerns daselbst S. 19, 20. Brunner findet auch einen wichtigen Fehler der Lehrbücher in ihrer eigenen Anordnung, welche das Prinzip der konzentrischen Entwicklung durchbricht (S. 36). Dabei entbehren sie des autoritativen Charakters. 1890. S. 5. Das ist freilich bei dem bayerischen Lehrbuch nicht der Fall: es baut sich auf dem Katechismus auf und erscheint im Auftrage der Bischöfe, aber

sind auf Betreiben der Religionslehrer manche Einzelbearbeitungen erschienen, manche Wünsche und Reformen befürwortet worden, und es steht zu erwarten, daß bei dem heutigen gemeinsamen Vorgehen der Religionslehrer die Lehrbuchfrage immer näher einer glücklichen Lösung entgegengeht. Bei dem jetzigen Stande der Lehrbücher sind die modernen Schulen ohne Griechisch und zumal ohne Latein im Nachteile. Die Lehrbücher setzen durchgängig die Kenntnis dieser Sprachen voraus. Der Urtext der christlichen Glaubensquellen bleibt den Schülern verschlossen, das Verständnis für die Liturgie, für den Meßkanon, für die herrlichen Hymnen kann selbst in der besten Übersetzung die Kraft und Originalität des Latein und Griechisch nicht ersetzen, da muß der Religionslehrer anderweitig suchen dieses auszugleichen. Da wird er die Schüler gerne von dem Einflusse des Kirchlichen auf das Moderne in Kenntnis setzen; er kann hinweisen auf Corneille, der Thomas von Kempen metrisch übersetzte, auf Chateaubriand und seine Begeisterung für das christliche Martyrium, auf Goethe der durch zahlreiche Benutzung der Bibel und durch gelegentliche Verwertung der kirchlichen Praxis beispielsweise der Entlehnungen aus Job, des Dies irae usw., im Faust und sonst großartige Wirkungen erzielte. Der Schüler kann über den Einfluß der Passion für die Entwicklung des Theaters u. a. belehrt werden. Am besten freilich erschiene ein eigenes Lehrbuch für diese Schulen, welches die Bedürfnisse derselben in allem gebührend berücksichtigte.

Religionslehrerkonveniate und Zeitschrift.

Erst seit wenigen Jahren haben sich die deutschen Religionslehrer enger aneinander geschlossen und zu gemeinsamem Arbeiten vereinigen können. Ein- oder zweimal im Jahre versammeln sie sich zu einer Konferenz, wo die gemeinsamen Fragen vorgelegt und besprochen werden. Die seit Entstehen dieser Konveniate gegründete Zeitschrift hat sich nach allen Seiten anregend, orientierend und für die gemeinsamen Interessen der Jugendbildung fördernd gezeigt, und in wissenschaftlicher Beziehung hat sie sich Ansehen erworben. Man ruft nach Reformen für den Religionsunterricht. Die 'Monatsblätter' prüfen die Frage und untersuchen sie sachlich auf ihre Berechtigung und Verwirklichung.[1]) Man klagte über die Lehrbücher: die Religionslehrer prüfen und bessern. Was früher der einzelne nicht erreichen konnte, kann jetzt Hoffnung auf Verwirklichung haben.[2])

---

das bayerische Lehrbuch kann in seiner jetzigen Form auch noch nicht als Ideal betrachtet werden, wie sehr Walter und Brunner und Grimmich auch für dasselbe eintreten.

[1]) MB. II. 3: 'Schulreform'. V. 2—7, 10, 11: 'Reformer und Reform auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes, insbesondere desjenigen auf den höheren Schulen'. V. 6: 'Gymnasialreform und theologisches Studium'.

[2]) Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an den höheren Schulen, Köln-Bachem, 6. Jahrgang. Brunner konnte noch 1889 (Rethwisch S. 25) beklagen, daß für den Kreis der Volksschule verschiedene katechetische Zeitschriften existierten, welche die Detailarbeit besorgten, für den Religionsunterricht aber noch nichts geschehen sei. Einzelne wertvolle Abhandlungen über katholischen Religionsunterricht usw. finden sich in den 'Katechetischen Blättern' und in der 'Katechetischen Monatsschrift'. — Wir verzichten hier auf

Erfolg und Mißerfolg.

So ist, soweit man überblicken kann, der Religionsunterricht an unseren höheren Schulen heute in guten Bahnen, und bei dem gemeinsamen Arbeiten der Religionslehrer untereinander, und bei dem guten Verhältnisse der beteiligten Behörden, sowie bei dem regen Pflichtbewußtsein, das die modernen Religionslehrer auszeichnet, steht zu erwarten, daß die religiösen Angelegenheiten der Schulen sich noch glücklich entwickeln. Die ganze theoretische Tätigkeit ist Vorbedingung für die gute praktische Verwertung, für ein reges religiöses Leben zur und nach der Schulzeit. Die Schüler werden zum religiösen Leben angeleitet. Sie beten vor und nach der Religionsstunde; sie studieren die einzelnen Aufgaben für den Religionsunterricht; sie gehen gemeinschaftlich zur Beichte und Kommunion. Vielen ist all dieses, selbst wenn sie ihr Stundenpensum anstandslos lernen, ein lästiger Zwang, und die Spöttelsucht wird auf den mittleren und oberen Klassen hier manches verderben, aber durch die vernünftige Verwertung des Unterrichtes hat der Lehrer doch das richtige religiöse Leben zum guten Teile in seiner Hand.[1]) So wird wenigstens von den Schülern der Grund und Zweck des Zwanges verstanden, und die Mehrzahl der Schüler wird sich sicher gerne fügen.[2]) Aber 'der Religionsunterricht kann nur dort zur vollen Wirksamkeit gedeihen, wo ein religiöser Sinn das ganze Anstaltsleben durchdringt; bleibt er ein vereinzeltes Glied in der Kette der Erziehungsmittel, so wird er bei richtiger Handhabung immer so viel, ja bei seinem Verhältnis zu der gesamten Geisteskraft reichlichere und bleibendere Frucht tragen als jeder andere Unterrichtszweig, aber er wird auch ebenso wie diese bei manchen Schülern versagen, und jedenfalls entbehrt er dann der vollen Wirkungssphäre. Jenen Sinn zu verbreiten und zu fördern ist die Pflicht des ganzen Lehrerkollegiums, nicht bloß der Religionslehrer, und hierin liegt der wichtigste Grund für die religiöse Einheit unserer Schule.' Der Religionslehrer nimmt unter dem Lehrerkollegium eine eigenartige Stelle ein. Er scheint durchgängig als eine Art Vertrauens- und Mittelsperson und wird in mannigfachen Anlässen von den Schülern angegangen. Darum sei er immer milde, allzeit nahbar und zugänglich. Nicht alle werden ihn außeramtlich angehen, aber für alle soll er sowohl während wie nach der Schulzeit da sein und allen Interesse und Liebe zeigen. Niemals sei er schroff und hart. Selbst die größten Pädagogen haben nicht alles erreichen können. Es ist gut, niemals eine Brücke abzuschlagen, sondern die Verbindung mit allen Schülern aufrechtzuerhalten. Glück und Gnade werden auch hier dem Priester manchmal helfen.[3]) In jedem

genauere Prüfung der hierher gehörigen zahlreichen Literatur. Die Hinweise hierüber sind zahlreich enthalten bei Schiller S. 275, 278; Literarische Rundschau 1890. Nr. 12. Walter, Brunner a. a. O., bes bei Grimmich S. 222—231. Vgl. auch die Referate in den Monatsblättern, bes. I. 3—6.

[1]) Schiller S. 133 ff. [2]) Schrader S. 330.

[3]) Vgl. MB. III. 8: 'Der Bericht Bossuets an Papst Innozenz XI. über seine Tätigkeit als Erzieher des Dauphin'.

Falle aber darf der katholische Religionslehrer sich zufrieden geben, wenn er ruhigen Gewissens sich selbst gestehen kann, daß er immer das Beste gewollt, ehrlich seines Amtes gewaltet, daß er die ihm gegebene Zeit und Lehrfähigkeit redlich ausgenutzt hat. Für alles andere ist er nicht verantwortlich.

Literatur.

Verordnungen: Baumeister, Einricht. und Verwalt. d. Schulw. München 1897. — Beier, Die h. Schulen u. ihre Lehrer. Halle 1902. — Deutsche Schulgesetzsammlung. Berlin. — Neigebauer, Die preuß. Gymn. u. höh. Schulen. Berlin 1835. — Petersilie, Das öffentl. Unterrichtswesen. Leipzig 1897. — Wiese-Irmer, Das höh. Schulw. in Preußen. Berlin 1902. — Wiese-Kübler, Verordn. u. Ges. für die höh. Schulen in Preußen. Berlin 1886, 1888. — Zentralbl. f. d. ges. Unterrichtsverwaltung. Berlin 1859 ff.

Erziehungslehre: Baumeister, München 1896. — Bergemann, Leipzig 1901. — Krieg, Freiburg 1900. — Matthias, München 1895. — Nusser, Würzburg 1893. — Schrader, Berlin 1882. — Schiller, Leipzig 1890. — Willmann-Waitz, Braunschweig 1898. — Willmann, Didaktik, Braunschweig 1903. — Ders., Pädag. Vorträge, Leipzig 1896.

Methodik: Bürgel, Gotha 1890. — Liessem, Lehrziel usw., Münster 1897. — Grimmich, Der Rel.-Unterr., Wien-Leipzig 1903. — Pachtler, Reform, Graz 1883. — Schiffels, Handbuch, Freiburg 1900. — Spirago, Lehrb., Trautenau 1900. — Stöckl, Der moderne Rel.-U., Mainz 1881. — Vidmar, Wien 1902. — Walter, Der kath. Rel.-U., Regensburg 1892.

Lehrbücher von Becker, Freiburg 1897. — Dreher, München 1900. — Ders., Leitfaden, Freiburg 1905. — Dubelman, Bonn 1882. — Glattfelter, Düsseldorf 1895. — Ders., Kath. Rel.-Lehre, Regensburg 1891. — Ders., Lehrb. d. kath. Rel. für Gymn., Regensburg. — Ders., Lehrb. d. kath. Rel. für Realsch., Regensburg. — Habingsreither, Freiburg 1897. — König, Handbuch, Freiburg 1900. — Ders., Lehrbuch, Freiburg 1900. — Waldeck, Lehrbuch, Freiburg 1905. — Ders., Handbuch, Freiburg 1905. — Wappler, Wien 1892. — Wyß, Einsiedeln. — Wedewer, Freiburg 1905. — Wilmers, Regensburg 1895. — Apologetik von Adelgott, Meran 1905. — Dreher, Freiburg 1900. — Hake-Hückelheim, Freiburg 1897. — Koch (für Bayern), München. — Krauß, Wien 1905. — Schmitz, Regensburg 1898. — Moral: Jung, bes. mit Berücksicht. der sozialen Fragen, Freiburg 1900.

Kirchengeschichte von Baldus, Köln 1905. — Bader, Innsbruck 1899. — Siemers-Hölscher-Mersch, Münster 1905. — Schroeder, Paderborn 1899. — Anonym, Kurzer Abriß der K.-G., Gladbach. — Le Maire, München 1895. — Sladeczek, Freiburg 1904. — Fischer, Wien 1888. — Kaltner, Prag. 1891.

Kunst(geschichte): Jakob, Landshut 1885. — Matthäi, Leipzig 1899. — Walter, Frankfurt 1892. — Franz, Freiburg. — Gietmann-Sörensen, Freiburg 1903. — Fäh, Freiburg 1897.

Biblische Geschichte: Handbuch von Beck, Köln 1896. — v. Gils-Nellessen, Düsseldorf 1904. — Glattfelter, Trier 1896. — Knecht, Kommentar, Freiburg 1898. — Schuster-Holzammer, Handbuch, Freiburg 1891. — Perikopenerklärung: Neise, Breslau. — v. d. Fuhr, Köln 1904. — Koschnisky, Braunschweig 1903. — Hüschens, Trier 1899. — Kemper, Hannover 1897. — Offenbarungsgeschichte: Eichler, Troppau 1884. — Fischer, Wien 1888, 1899. — Zetter, Graz 1885, 1886. — Schumacher, Hilfsbuch, Freiburg 1905. — Brüll, Bibelkunde, Freiburg 1905. — Verhältnis zum Katechismus: Mayer, Regensburg 1891. — Vollenhals, München 1893 — Siegel, Kempten 1897. — Textausgaben: Grundl, Das N. T. Nach der Vulg. übers., Augsburg 1901. — Hüchelheim, Apostelgesch. übers. und erkl., Paderborn 1902.

Katechetik von Katschner, Graz 1899. — Meunier, Köln 1905. — Noser, Freiburg 1901. — Ender, Freiburg 1905.

Katechismuserklärung von Dreher, Freiburg. — Jägers, Köln 1897. — Möhler (für Kat. von Rottenburg), Rottenburg 1900. — Schmidt, Freiburg 1897. — Schmitz, Regensburg 1898. — Wittenbrink, Paderborn 1893. — Hower-Laven-Weber (Skizzen), Trier 1897 bis 1903. — Beichtunterricht: Huck, Freiburg 1893. — Kreienbühl, Einsiedeln 1890. — Fröhlich, Donauwörth 1887. — Jägers, Paderborn 1888. — Kommunionunterricht: Berninger, Würzburg 1897. — Schmidt, Freiburg 1897. — Treppner, Würzburg 1893. — Firmungsunterricht: Boos, Mainz 1901. — Möhler, Stuttgart 1900. — Steindlberger, Linz 1897. — Koneberg, Augsburg 1888.

Liturgik von Fischer, Wien 1889. — Hafenrichter, Prag 1887. — Kempf, Paderborn 1901. — Schiffels, Paderborn 1899. — Reiß, Freiburg 1894. — Zetter, Graz 1887. — Meßerklärung von Brugier, Freiburg 1893. — Lüdtke, Danzig 1892. — Sauter, Paderborn 1893. — Schott, Freiburg 1899. — Steindlberger, Linz 1899. — Kirchenjahr: Brünner, Freiburg 1897. — Kiel, Kempten 1899. — Mistler, München 1899. — Pfaff, Freiburg 1896. — Schildknecht, Freiburg 1895. — Kirchenliedererklärung: Galle, Breslau 1900. — May, Bensheim 1897. — Walter, Straßburg 1902. — Hymnen u. Sequenzen: Schulte, Paderborn 1898. — Gebet- u. Gesangbücher: Cohen-Stelzmann, Psallite Domino, Düsseldorf 1902. — Doß, Gedanken u. Ratschläge, Freiburg. — Anonym, Gesang- u. Gebetbuch, Münster 1894. — Liessem-Piel, Lumen cordium, Köln 1904. — Friedrich, Manuale iuvenum, Mainz 1897. — Lingen, Gesänge und Gebete, Düsseldorf 1897. — Moufang, Officium divinum, Mainz 1897. — Frey, Der stud. Jüngling, Paderborn 1899. — Friedrich, Der heil. Rosenkranz, Dülmen 1894. — Pfaff, Geb. u. Lieder, Freiburg. — Riegelsberger, Venite adoremus, Freiburg 1900. — Schneider-Lehmkuhl, Medulla pietatis, Köln 1900.

Anschauungsmittel: Frohnmeyer-Benzinger, Bilderatlas zur Bibelkunde. Stuttgart 1905. — Rieß, Bibl. Atlas in 10 Karten, Freiburg 1896. — Swoboda, Liturg. Wandtafeln, Wien 1903. — Schiffels, Palästinageogr. und -gesch., Freiburg 1904. — Wöndle v. Adelsfried, Schulwandbilder aus Palästina, München 1904.

Zeitschriften: Ambrosius, Jugendseelsorge, Donauwörth. — Katech. Monatsschr., Münster. — Christl. pädag. Blätt. f. d. österr. Monarchie, Wien. — Katechet. Blätter, Kempten. — Monatsblätter, Köln. — für Schüler siehe MB. IV. 10 S. 318, 319.

DER DEUTSCHE UNTERRICHT.

Von Stadtschulrat Prof. Dr. OTTO LYON.

Ziel und Aufgabe des deutschen Unterrichtes ist die auf tieferem Verständnis ihrer Gesetze, ihrer Eigenart und ihrer Literatur ruhende Beherrschung der Muttersprache. Bei der Verwirrung, die über die Aufgaben des deutschen Unterrichtes zu verschiedenen Zeiten geherrscht hat, und der Unklarheit, die sich immer und immer wieder in bezug auf das Ziel dieses Unterrichtes geltend macht, ist es notwendig, seinen Endzweck mit voller Klarheit festzustellen und festzuhalten. Also nicht die Pflege des deutschen Idealismus, nicht die Erzielung sittlicher Freiheit, nicht die Erziehung zum Kunstverständnis oder Kunstgenusse, nicht die Pflege deutschnationaler oder im engeren Sinne patriotischer Gesinnung, nicht die Ausbildung des logischen Denkens, nicht die bloße Erzielung der Sprachrichtigkeit und ähnliches ist Ziel und Aufgabe des deutschen Unterrichtes, sondern die wirkliche, tatsächliche Herrschaft über die Muttersprache. Jakob Grimms Meinung, daß diese Herrschaft jedem Deutschen angeboren und infolgedessen ein deutscher Unterricht überflüssig und schädlich sei, ist heute allgemein als Irrtum erkannt. Denn man weiß heute infolge der exakten Erforschung sprachpsychologischer und sprachphysiologischer Probleme, daß auch die Sprachkunst, wie jede andere Kunst, ohne tieferes und strengeres Studium, ohne eine sorgfältige Ausbildung von niemand beherrscht werden kann, sei seine natürliche Begabung auch noch so groß. Wie heute in unseren Kunstschulen der Schüler von früh auf in die gewaltigen Unterschiede des Materials eingeführt wird, wie seine Technik von Anfang an eine ganz andere sein muß, wenn er in Holz, als wenn er in Stein, Leder oder Metall arbeitet, wie ein für jede Technik allgemein bildender Zeichenunterricht als der Krebsschaden unseres kunstgewerblichen und unseres Kunstunterrichtes überhaupt erkannt und mit Recht an allen gesund geleiteten Kunst- und Kunstgewerbeschulen zugunsten eines natürlichen Werkstättenunterrichtes nach und nach beseitigt werden wird: so gilt dies neue Grundgesetz erst recht für die Kunst der Sprache, indem jede einzelne Sprache, die lateinische, griechische, deutsche, französische usw., in noch weit höherem Maße als ein ganz anders geartetes Material betrachtet werden muß, das von vornherein eine besondere Art der Übung, Behandlung, Technik usw. erfordert.

In jedem anderen Lande und bei jedem anderen Kulturvolke, das nicht durch die geringe Verbreitung seiner Muttersprache genötigt ist, ein zweisprachiges Volk zu sein, steht der Unterricht in der Muttersprache ganz von selbst im Mittelpunkt der Schule und bildet das natürliche Zentrum, das dem ganzen Unterrichtssysteme Einheit und Leben verleiht. Nur in Deutschland wird dieser ganz natürliche und gesunde Zustand von vielen Seiten bekämpft, weil hier die deutsche Eigenbrödelei, die infolge des Fachsystemes auch in unserem höheren Schulwesen sehr stark zum Ausdruck kommt, die Geltendmachung großer einheitlicher Gesichtspunkte fortgesetzt hindert. Jeder Lehrer möchte am liebsten sein eigenes Fach als das wichtigste und notwendigste hinstellen, und es wird hierbei sehr leicht und sehr oft vergessen, daß der Unterricht in der Muttersprache niemals als ein bloßes Fach in dem üblichen Sinne angesehen werden darf, sondern daß im Grunde jeder Lehrer am Unterrichte in der Muttersprache in jeder seiner Unterrichtsstunden ernstlich beteiligt ist.

Daher ist die Forderung, daß der deutsche Unterricht den beherrschenden Mittelpunkt unseres gesamten Unterrichtes zu bilden hat, auch nicht so zu verstehen, daß ihm die höchste Stundenzahl gebühre, wie man fälschlich diese berechtigte Forderung verstanden hat,[1]) sondern so, daß auch der griechische, lateinische, französische, englische, geschichtliche und naturwissenschaftlich-mathematische Unterricht im letzten Grunde neben seinem besonderen Zwecke ganz wesentlich dem großen allgemeinen Zwecke alles Unterrichts zu dienen hat, den Schüler zu einem höheren, freieren Standpunkte innerhalb seiner Muttersprache, zu einer tieferen und freieren Beherrschung seiner deutschen Sprache und Schrift emporzuheben. Kaiser Wilhelm II. hat dies in dem bekannten, leider oft mißverstandenen Worte ausgesprochen, daß wir in unseren Gymnasien nicht junge Römer und Griechen, sondern junge Deutsche erziehen sollen. Das ist auch der Standpunkt, den Rudolf Hildebrand[2]) einnahm und den die von mir herausgegebene Zeitschrift für den deutschen Unterricht[3]) von Anfang an vertreten hat und heute noch zu vertreten leider dringend nötig hat.

---

[1]) So z. B. Wendt in seiner 'Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichtes und der philosophischen Propädeutik', München 1905, 2. Auflage, S. 2.

[2]) So namentlich R. Hildebrand, Das Deutsche in der Schule der Zukunft (ZDU. V, S. 1 ff.), wo er das treffende Wort Hermann Grimms anführt: 'Unsere Jugend hat bisher von Italien und Griechenland aus Deutschland betrachtet, sie muß von Deutschland aus Italien und Griechenland kennen lernen.'

[3]) Außer R. Hildebrands 'Beiträgen für den deutschen Unterricht', die bei B. G. Teubner in Leipzig in einer Gesamtausgabe erschienen sind, ist für jeden Lehrer des Deutschen seine köstliche Schrift: 'Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt', Leipzig 1905, 9. Aufl., unentbehrlich. In der von mir herausgegebenen 'Zeitschrift für den deutschen Unterricht', Leipzig 1887 ff., habe ich versucht, den Hildebrandschen Gedanken Eingang auch in die höheren Schulen zu verschaffen, verwiesen sei hier auf meine Aufsätze: 'Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium', ZDU. VII, 705 ff. und 'Die Ziele des deutschen Unterrichts in unserem Zeitalter' (ZDU. XII, 15 ff., Vortrag gehalten auf der 44. deutschen Philologenversammlung), die meinen Darlegungen hier im wesentlichen zugrunde liegen. Hildebrands Bestrebungen werden am eingehendsten dargelegt von Richard Laube, Rudolf Hildebrand und seine Schule. Bahn-

Wenn Rudolf Lehmann in seinem schönen Buche über den deutschen Unterricht[1]) gegen die unten angeführten Aufsätze von Hildebrand und mir Stellung nimmt, so beruht seine übrigens keineswegs schroffe Gegnerschaft auf einem Mißverständnisse. Gegen die geschichtliche Grundlage unseres höheren Schulwesens haben Hildebrand und ich durchaus nicht gesprochen. Den fremden Sprachen gebührt ein größerer Raum, weil sie als etwas ganz Neues in den Gesichtskreis des Schülers treten.[2]) Wir fordern aber, daß der Deutsche unbedingt in dem Gedanken zu erziehen ist, daß für ihn das Deutsche (das Wort nicht nur von der Sprache, sondern im ganzen Umfange verstanden) unter allen Umständen das Höchste und Herrlichste ist, dem alle anderen Sprachen und Fächer zu dienen haben, daß der Schüler mit dem klaren und stolzen Bewußtsein aufwächst: Ich bin ein Bürger des Deutschen Reiches. Die Überschätzung des Erlernens fremder Sprachen ist ein Grundübel in unserem Volke, die sich nur dadurch erklären läßt, daß sehr vielen Deutschen das Erlernen fremder Sprachen schwerer fallen muß, als den Engländern, Amerikanern und Franzosen, so daß bei uns ganz fälschlicherweise die Kenntnis fremder Sprachen allgemein als ein schwer zu erwerbender und deshalb besonders stolzer Besitz betrachtet wird. Die Schuld daran liegt wohl an einer gewissen Schwerfälligkeit des deutschen Wesens, die zu übergroßer Gründlichkeit in dem allzu grammatischen Betriebe unseres fremdsprachlichen Unterrichts geführt und dadurch das Erlernen der Sprachen ganz unnötig erschwert hat. Die neueren Methoden werden hier hoffentlich einen Wandel herbeiführen.

Stundenzahl und Lehrpläne. Als eine angemessene Stundenzahl für den deutschen Unterricht müssen in den Unterklassen je fünf bis sechs, in den Mittel- und Oberklassen je vier Stunden bezeichnet werden, wobei in der Prima die philosophische Propädeutik mit in den deutschen Unterricht einzufügen sein dürfte. Als eine ausreichende Gesamtzahl der deutschen Stunden erscheinen demnach für eine Vollanstalt 39—40, für eine sechsstufige Anstalt 27—30 Stunden. Bei Anstalten mit Latein von Sexta aufwärts kann dem deutschen Unterrichte in den Unterklassen auch eine geringere Stundenzahl zugebilligt werden, da der recht betriebene lateinische Anfangsunterricht zum guten Teile auch ein ganz ausgezeichneter deutscher Unterricht ist. Niemals aber sollte in den Mittel- und Oberklassen mit den deutschen Stunden gekargt werden, da hier die Einführung in die Lektüre und in den gewandten mündlichen und schriftlichen Ausdruck von außerordentlicher Bedeutung ist. In dem alt- und neusprach-

---

brechend für die Stellung des Deutschen im Mittelpunkt des höheren Schulunterrichtes war Friedrich Paulsen, der in seiner 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' herrliche Worte über den deutschen Unterricht sprach, die jeder Lehrer des Deutschen dort nachlesen möge (1. Aufl. 1885, 2. Aufl. 1896).

[1]) R. Lehmann, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin 1897. 2. Aufl.

[2]) Auch der deutsche Unterricht soll, wo es sich von selbst darbietet, auf fremdsprachliche Parallelerscheinungen Rücksicht nehmen Vgl. hierzu Robert Richter, Deutsch und Griechisch (ZDU. VI, 521 ff.), Ernst Regel, Ein Seitenblick aufs Englische beim deutschen Unterricht (ZDU. VII, 30 ff.).

lichen Unterricht ist die Übersetzung, die daher beim Unterricht in den neueren Sprachen keineswegs ausgeschlossen werden darf, als ein ganz hervorragendes Mittel für die deutschsprachliche Schulung zu betrachten und zu behandeln. Dies wird bei der Bemessung der muttersprachlichen Unterrichtsstunden in den Mittel- und Oberklassen von ausschlaggebender Bedeutung sein.

Im allgemeinen ist fast in allen deutschen Staaten der Unterricht im Deutschen heute noch mit einer etwas zu geringen Stundenzahl bedacht. Die Gymnasien haben folgende Stundenzahlen:

Deutsch:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa.
Preußen	4	3	3	2	2	3	3	3	3	26
Bayern	5	4	3	2	2	2	2	3	4	27
Sachsen	4	3	3	2	2	2	3	3	3	25
Württemberg	3	3	2	2	2	2	2	3	3	22
Baden	3	3	2	2	2	2	2	3	3	22
Hessen	4	4	3	2	2	3	3	3	3	27
Anhalt	3	3	3	2	2	3	3	3	3	25

usw.

Den Realgymnasien sind fast überall etwas mehr Stunden Deutsch zugewiesen, was mit großer Freude anerkannt werden muß:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa.
Preußen	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28
Sachsen	4	4	3	3	3	3	3	3	3	29
Baden	3	3	2	3	3	3	3	3	3	26
Anhalt	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27

usw.

Sehr glücklich sind in bezug auf den deutschen Unterricht die Oberrealschulen und Realschulen ausgestattet. Da in diesen Anstalten der lateinische Unterricht wegfällt, so hat der deutsche Unterricht hier zugleich diejenige allgemeinere grammatische und sprachlich-logische Schulung mitzugeben, die bei den Gymnasien und Realgymnasien dem lateinischen Unterrichte zuzufallen pflegt.

Oberrealschulen:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa.
Preußen	5	4	4	3	3	3	4	4	4	34
Baden	6	5	4	4	4	4	4	4	4	39
Anhalt	5	5	5	4	4	4	4	4	4	39

usw.

Realschulen:

Für die Realschulen gilt in Preußen der Lehrplan der Oberrealschulen von VI—U II einschließlich. Doch können, ohne daß die Wochenstundenzahl der einzelnen Klassen erhöht werden darf, in Preußen je nach den örtlichen Bedürfnissen, in den Realschulen auch andere Stundenzuteilungen vorgenommen werden, z. B.

Realschulen:

	VI	V	IV	III	II	I	Sa.
Preußen	6	5	5	5	4	4	29
In Sachsen haben die Realschulen folgende Stundenzahlen im Deutschen:[1]	7	5	5	4	4	4	29

Besonders glücklich ist in Sachsen der Stundenplan für den deutschen Unterricht bei den Reformgymnasien und Reformrealgymnasien ausgestaltet. Da diese Anstalten in den Klassen VI—IV kein Latein, sondern nur Französisch haben, so ist hier die grundlegende sprachliche Schulung überhaupt, auch die grammatische, dem Unterrichte in der Muttersprache zugewiesen. So haben das König-Georgsgymnasium in Dresden (humanistisches Gymnasium mit Gabelung in eine humanistische und realistische Abteilung von Untersekunda ab) und die Dreikönigschule in Dresden (Realgymnasium) folgenden Stundenplan im Deutschen:

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa.
7	6	6	3	3	3 (2)	3	3	3	37 (36).

Leider hat diese Einrichtung, die sich als sehr günstig erwiesen und den gesamten Betrieb des Sprachunterrichts in hervorragender Weise belebt und erfrischt hat, in anderen deutschen Staaten noch keine Nachahmung gefunden. Preußen hat jedoch für seine Reformanstalten die Stundenzahl des deutschen Unterrichtes gegenüber dem allgemeinen Lehrplan auch insgesamt um fünf vermehrt. Der Frankfurter Lehrplan weist eine Gesamtzahl von 31 deutschen Stunden auf.

Das allgemeine Lehrziel des deutschen Unterrichtes bestimmen die **preußischen** Lehrpläne von 1901 in folgender Weise: 'Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Literatur an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes, insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Literatur.'[2]) In den 'Methodischen Bemerkungen für das Deutsche'

[1]) Nach der neuen Lehr- und Prüfungsordnung für die Realschulen 1904.

[2]) Über die neuen preußischen Lehrpläne handelt in trefflicher Weise R. Lehmann in seinem Aufsatze über den deutschen Unterricht in dem Werke von Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, Halle 1902. Rudolf Lehmann hat durch seinen Aufsatz 'Der deutsche Unterricht und die Reform der höheren Schulen in Preußen' (ZDU. VI, 115ff.) selbst zu einer gedeihlichen Gestaltung der neuen Lehrpläne wesentlich mit beigetragen. Außerdem sei in bezug auf die allgemeine Gestaltung des deutschen Unterrichts auf folgende Werke verwiesen: R. Lehmann, Der deutsche Unterricht, 2. Aufl. 1897; Adolf Matthias, Praktische Pädagogik (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Bd. II, Abt. 2, 1. Hälfte); Gustav Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik, 2. Aufl. 1905 (Baumeisters Handb. Bd. III, Abt. 7); Gotthold Klee, Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht in den Unter- und Mittelklassen eines sächsischen Gymnasiums, Leipzig, B. G. Teubner 1891 (aus Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Bd. II); Kurt Hentschel, Lehrplan für den deutschen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen eines sächsischen Realgymnasiums, Leipzig 1892 (ZDU. Bd. III); Theodor Vogel, Lehrplan für den deutschen Unterricht in den lateinlosen Unterklassen der

wird dazu noch folgendes ausgeführt: 'Der Unterricht im Deutschen ist neben dem Unterrichte in der Religion und in der Geschichte der erziehlich bedeutsamste. Die ihm gestellte Aufgabe ist schwierig und kann voll nur von Lehrern gelöst werden, die, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verstehen.' Man kann nur wünschen, daß solche Worte in den Herzen aller Lehrer des Deutschen lebhaften Widerhall und in der Praxis des deutschen Unterrichtes sorgfältige Beachtung finden.

Auch in den sächsischen Lehrordnungen finden sich treffende Bemerkungen über die allgemeinen Ziele des deutschen Unterrichts. In der sächsischen Lehr- und Prüfungsordnung für Gymnasien vom 28. Januar 1893 heißt es: 'Der deutsche Unterricht hat die Schüler dahin zu fördern, daß sie in ihrer Muttersprache schriftlich und mündlich ihre Gedanken klar, wohlgeordnet und korrekt auszudrücken vermögen. Auf der obersten Stufe müssen dieselben ein in ihrem Gedankenkreise liegendes Thema ohne erhebliche Verstöße gegen die Denk- und Sprachgesetze, sowie gegen den guten Geschmack in abhandelnder Form bearbeiten, auch über ihnen geläufige Stoffe sich mündlich im Zusammenhange aussprechen können. Weiter ist zu verlangen, daß sie mit dem allgemeinen Entwickelungsgang der deutschen Literatur und mit den hauptsächlichsten Kunstformen der Poesie und Prosa bekannt sind, endlich, daß sie eine Anzahl der bedeutendsten Meisterwerke der deutschen Literatur, insbesondere von Lessing, Schiller und Goethe, mit Verständnis gelesen haben.' Sehr gut sind die Ausführungen in der sächsischen Lehr- und Prüfungsordnung für Realschulen vom 20. März 1884: 'Für die Realschule bildet der Unterricht in der Muttersprache den Mittelpunkt des gesamten sprachlichen Unterrichtes. Er soll

Dreikönigschule. Als Entwurf eines Lehrplanes für den deutschen Unterricht in den Unterklassen der Reformanstalten und Realschulen, Leipzig 1899; Joh. Nicklas, Methodische Winke für den deutschen Unterricht an den drei unteren Klassen höherer Lehranstalten, München 1894; B. Ritter, Der deutsche Unterricht in der höheren Mädchenschule. Lehrstoff, Lehrgänge und Lehrmethode, Leipzig 1902, 2 Bände; O. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung, Leipzig 1904, 3. Aufl., 2 Bd. u. a. Von Zeitschriften sei außer auf die schon genannte Zeitschrift für den deutschen Unterricht namentlich verwiesen auf Sauers Euphorion; Köpke und Matthias, Monatsschrift für höhere Schulen; Ilberg und Gerth, Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik; H. J. Müller, Zeitschrift für das Gymnasialwesen; Huemer, Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien; O. Streicher, Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins, Wychgram, Zeitschrift für Frauenbildung u. a. Gute Übersichten über die empfehlenswerten Bücher auf diesem Gebiete gibt Theodor Matthias in Brandstetters pädagogischem Jahresbericht sowie in seiner Schrift 'Zum deutschen Unterricht', Dresden, Bleyl u. Kämmerer (Verzeichnis empfehlenswerter Bücher, Schriften der Pädagogischen Gesellschaft, Heft 2), sowie: Elias, Jahresberichte für neuere deutsche Literaturgeschichte, und Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen (seit 1886). Auch auf die entsprechenden Abschnitte in Reins Enzyklopädischem Handbuche der Pädagogik sei aufmerksam gemacht (2. Aufl. 1903 ff.).

nicht nur die Schüler zum korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache führen, sondern ihnen auch eine formale Bildung und damit eine Vorbereitung auf den fremdsprachlichen Unterricht gewähren und durch Einführung in den Geist der deutschen Klassiker den Sinn für das Ideale erwecken und pflegen.' Leider fehlen in der neuen sächsischen Lehrordnung für die Realschulen vom 8. Januar 1904 diese wichtigen, bedeutungsvollen und richtunggebenden Worte. Dafür bietet die neue Lehrordnung einen Hinweis darauf, daß die Schüler 'einen nachhaltigen Eindruck von deutschem Volkstum, deutscher Art und Sitte' erhalten sollen.

Der Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs bemerkt: 'Auf Grund der bei den Abiturientenprüfungen gemachten Erfahrungen muß aufs entschiedenste betont werden, daß als Ziel des gesamten deutschen Unterrichts neben der Bildung des Geschmacks und der Schärfe des Urteils Sicherheit und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache anzustreben ist.' Es ist sehr erfreulich, daß dieser wichtige Grundsatz hier so scharf und klar betont wird, da leider gerade heute ästhetisierende Oberflächlichkeit und blindes Drauflosreden, buntes Allerlei und bloßes, kraftloses Anregen ohne scharfe und klare Disposition des Stoffes, ohne zwingende logische Folge in der Behandlung und Übung, ohne lückenloses, sorgfältiges Fortschreiten vom Leichten zum Schweren, ohne kraftvolle Selbsttätigkeit des Schülers den deutschen Unterricht auf ganz falsche Bahnen zu drängen und seiner wichtigsten und höchsten Aufgaben zu berauben sucht. Hier muß der Lehrer des Deutschen seinen Standpunkt klar, fest und sicher allen vorübergehenden Modebestrebungen gegenüber nehmen.

In Baden bestimmt die Lehrordnung folgendes: 'Für den deutschen Unterricht gilt der Grundsatz, daß sowohl im Lese-, als im Sprech- und Schreibunterricht die möglichst freie und selbständige Beherrschung der Muttersprache keinen gesonderten Lehrgegenstand bildet, sondern daß bei allem Unterricht die Rücksicht auf sprachrichtigen, mündlichen wie schriftlichen Ausdruck obwalten soll. Unterricht in deutscher Grammatik, Stilistik, Poetik und Rhetorik soll durchaus in engster Verbindung mit der Lektüre erteilt und die gewonnene Erkenntnis durch entsprechende Übung zu freiem Besitz erhoben werden.'

In dem Lehrplan für die Gymnasien Hessens wird das allgemeine Ziel des Unterrichtes in folgender Weise bestimmt: 'Der Unterricht in der deutschen Sprache hat die Aufgabe, die Schüler richtig lesen, schreiben und sprechen zu lehren und sie mit den Gesetzen der deutschen Sprache, dem Sprachschatz und den hervorragendsten Erzeugnissen der heimischen Literatur bekannt zu machen.'

Aus allen diesen Bestimmungen geht hervor, daß eine immer bessere und tiefere Einsicht in die Bedeutung des deutschen Unterrichtes bei allen deutschen Regierungen zutage tritt. Bahnbrechend wirkte auch hier der Erlaß Kaiser Wilhelms II. vom 26. November 1900, der vor allem durch die Lösung der Berechtigungsfrage auch den Anstalten, in denen die allgemeinere formale Bildung auf dem deutschen Unterrichte beruht, Licht und Luft verschaffte und dadurch auf Grundlage der Beratungen der im Juni 1900 in Berlin

tagenden Konferenz[1]) die wahre Freiheit des deutschen Unterrichts begründete. Adolf Matthias nennt mit Recht diesen kaiserlichen Erlaß eine '*Magna charta libertatum* für die höheren Schulen'.

Wir möchten jeden Lehrer des Deutschen nachdrücklich auf die schönen Worte hinweisen, die Adolf Matthias[2]) am 25. November 1904 in der Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung in Berlin gesprochen hat: 'Doch nicht nur darin liegt die politische Bedeutung der Reform von 1900, daß Preußen in Deutschland damit vorangeschritten ist, sondern auch darin, daß es dem deutschen Geiste breiteren Spielraum in der Schule geschaffen hat und diejenigen Schularten, in denen das Deutsche als Lehrgegenstand weiteren Umfang und größere Bedeutung hat, den Lateinschulen und Lateinklassen gleichwertig zur Seite gestellt hat. 'Dem Gymnasium fehlt es an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer', das hatte Kaiser Wilhelm im Jahre 1890 als eine Aufgabe der Schulreform bezeichnet und damit an Fichtes großen Gedanken erinnert, daß eine neue deutsche Erziehung aus dem deutschen Geiste heraus geboren werden müsse, wenn wir stark werden wollten auf eigenem Boden und — das dürfen wir heute hinzusetzen — auf dem Meere und in der weiten Welt, wo die deutsche Flagge weht und deutsche Männer für sich und die Kraft des Heimatlandes tätig sind. Wer aufmerksam die Geistesentwicklung unseres Volkes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beobachtet hat, wird zugeben müssen, daß der deutsche Unterricht und der Unterricht in der deutschen Geschichte an unseren höheren Schulen, besonders an den Gymnasien, als eine Art von Aschenbrödel dastand und daß Lessings beschämendes Wort, der Charakter des deutschen Volkes bestehe darin, keinen Nationalcharakter zu haben, an vielen Stellen in unseren Schulen zutraf. Erst mit dem Wachsen der Sehnsucht unseres Volkes nach einheitlicher Gestaltung und mit der Kräftigung des nationalen Gedankens wurde man sich seiner Schwächen auch im Leben der Schule bewußt. Wer vor 40 oder 50 Jahren dem Gedanken Ausdruck gab, das Deutsche solle der Schwerpunkt des gesamten Unterrichts werden, dem begegneten die offiziösen Verfechter des Gelehrtenideals unserer höheren Schulen mit mitleidigem Lächeln als einem sonderbaren Schwärmer und ließen ihm die Abweisung zuteil werden, er fordere von diesem Unterricht, was er weder leisten könne noch solle. Heute haben sich die Rollen verschoben; heute stehen diejenigen, die nicht von der hohen Bedeutung und der ersten Rolle des deutschen Unterrichts überzeugt sind, als Sonderlinge da. Denn es erscheint einfach als eine nationale Pflicht und eine pädagogische Förderung ersten Ranges, daß

[1]) Die Verhandlungen sind in einem stattlichen Bande veröffentlicht worden, auf den hier verwiesen sei: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 6.—8. Juni 1900, Halle 1901.

[2]) Adolf Matthias, Geheimer Oberregierungsrat und vortragender Rat im preußischen Kultusministerium, Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900, S. 30f. — Der Vortrag ist auch nach anderen Seiten hin von maßgebender und richtunggebender Bedeutung.

unsere Jugend ein Anrecht darauf hat, in das Verständnis ihrer Muttersprache und deren Geschichte, in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben eingeführt und der Pflege heimischer Empfindungen und vaterländischen Sinnes im vollen Umfange teilhaftig zu werden. Und immer mehr gelangt man in sachkundigen Kreisen zu der Überzeugung, daß dieser Unterricht unter ernsteste Gedankenarbeit gesetzt werden muß, nicht aber der ästhetisierenden Oberflächlichkeit und Phrase verfallen darf, daß die schwierigsten Probleme in diesem Unterrichte die wertvollsten sind.' Noch vor fünfzehn Jahren hätte wohl niemand für möglich gehalten, daß von einer maßgebenden Persönlichkeit in einem Unterrichtsministerium so herrliche Worte gesprochen werden könnten. Mit um so größerer Freude sind die Worte, die Adolf Matthias gesprochen hat, von den höheren Schulen Deutschlands zu begrüßen. Möchten sie jedem Lehrer des Deutschen als Leitstern dienen. Insbesondere setzen wir unsere Hoffnung auf die jungen Lehrer, die sich wohl ausnahmslos mit Begeisterung auf diesen Standpunkt stellen werden.

Grammatik. Über den deutschgrammatischen Unterricht ist vielfach lebhafter Streit entbrannt. Der Standpunkt Jakob Grimms, den dieser in der Vorrede zu seiner 'Deutschen Grammatik' (1. Aufl. S. XI) geltend machte, ist heute allgemein überwunden. Jakob Grimm selbst hat sein schroffes Urteil später wesentlich eingeschränkt, indem er es nur gegen einen verknöcherten Elementarunterricht, nicht aber gegen vernünftige Anwendung deutscher Grammatik in höheren Klassen gerichtet wissen wollte (Vorrede zur 2. Aufl. seiner Grammatik, S. XVIII). Rudolf von Raumer hat in seiner Abhandlung 'Der Unterricht im Deutschen'[1]) die Anschauung J. Grimms siegreich widerlegt. Man kann auch heute noch Raumers Grundsätzen in bezug auf die deutsche Grammatik völlig zustimmen[2]): 'Sie soll nämlich erstens zur Erlernung und richtigen Handhabung der hochdeutschen Schriftsprache dienen, und sie soll zweitens die Anfänge einer wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Sprache selbst geben. In der ersten Beziehung ist ihre Aufgabe eine ähnliche wie in der Volksschule, in der zweiten eine Hinüberleitung zur Universität. Darin liegt nun schon, daß die erstere Aufgabe der deutschen Grammatik vorzugsweise der unteren Hälfte des Gymnasiums zufallen wird, die zweite der oberen.' Damit ist auch der Standpunkt Philipp Wackernagels berichtigt, der im 4. Teile seines deutschen Lesebuches, Stuttgart 1845, in seiner Abhandlung 'Vom Unterricht in der Muttersprache' verlangte, daß die Kinder ihr Deutsch nur in der Sprache der Eltern und anderer Erwachsener lernen sollten.

Die preußischen Lehrpläne von 1901 haben in bezug auf die Grammatik den rechten Mittelweg gefunden, wenn sie sagen: 'Die grammatische Unterweisung in der Muttersprache hat die Aufgabe, dem Schüler einen sicheren Maßstab für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten, ihn

[1]) In Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik III, 90ff.

[2]) A. a. O. S. 211. — Auf dem Standpunkte, daß der deutsche Unterricht auf einer streng wissenschaftlichen und formalen Grundlage ruhen müsse, steht auch der heute noch keineswegs veraltete Laas in seiner Schrift 'Der deutsche Unterricht'.

auch noch später in Fällen des Zweifels zu leiten und ihm einen Einblick in die Eigenart und die Entwickelung seiner Muttersprache zu geben. Diese Unterweisung hat sich aber auf das Notwendigste zu beschränken, sich immer an bestimmte und mustergültige Beispiele anzulehnen und die grammatischen Kenntnisse früherer Stufen so zu wiederholen, daß Neues und Schwieriges sich in erweiternden Kreisen an früher erworbene Kenntnisse anknüpft und ein zusammenhängender Überblick gewonnen wird. Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist zu verwerfen.'[1])

Vor allem hüte man sich vor der Meinung, als ob im deutschen Unterrichte alle Anstrengung zu vermeiden und immer nur durch gelegentliche Bemerkungen anzuregen sei. Der Unterricht soll anregend sein, er soll aber niemals aus bloßen Anregungen bestehen, vielmehr ist auf einen strengen, lückenlos vorwärts schreitenden Lehrgang auch in der deutschen Grammatik zu dringen. Der Schüler erhält dadurch das Gefühl des sicheren und klaren Vorwärtsschreitens, das Bewußtsein, daß er sich in lebendiger Tätigkeit von Woche zu Woche immer wieder neue Provinzen im Gebiete der deutschen Sprache erobert, und die wachsende freie Beherrschung seiner Muttersprache auf sicherem Grunde gibt ihm eine Lebendigkeit und Freudigkeit auch bei schwierigeren Kapiteln, die durch bloßes Anregen und gelegentliche Ausblicke niemals erzielt wird. Mit vollem Recht sagt Wilmanns einmal: 'Die Auflösung in gelegentliche Bemerkungen ist überhaupt das Grundübel unseres deutschen Unterrichts.'[2])

Wer der Meinung ist, daß der Unterricht in der deutschen Grammatik langweilig und trocken sei, von dem kann man wohl annehmen, daß er niemals einen nach modernen Grundsätzen erteilten grammatischen Unterricht erhalten hat. In diesem herrscht vielmehr ein Leben in der Klasse, wie man es sich schöner und förderlicher für den Unterricht nicht wünschen kann. Selbstverständlich muß der grammatische Unterricht von Anfang an auf der wissen-

---

[1]) Als Schulbücher für den grammatischen Unterricht, die diesen Forderungen und Gesichtspunkten gerecht werden, seien hier vermerkt: Adolf Matthias, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. Düsseldorf 1902. — W. Wilmanns, Deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach amtlicher Festsetzung. Berlin 1903 (2 Teile). — O. Lyon, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Leipzig 1905, 9. Aufl. (2 Teile, Ausgabe A, B, Ausgabe C von Dr. Polack für Seminare, Ausgabe D von Dr. Scheel für preußische Schulen bearbeitet). — Für den Lehrer sind bestimmt: Wilmanns, Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Straßburg, Trübner 1897ff. 3 Abteilungen; Hermann Wunderlich, Der deutsche Satzbau, Stuttgart 1901, 2. Aufl.; Oskar Erdmann, Grundzüge der deutschen Syntax nach ihrer geschichtlichen Entwickelung, 2 Bde. Stuttgart, 1. Bd. 1886, 2. Bd. von Dr. O. Mensing 1899; Heyse, Deutsche Grammatik, neubearbeitet von O. Lyon, Hannover 1900, 26. Aufl.; August Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache, herausgeg. von Dr. Hermann Jantzen, Berlin 1902; Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik, Karlsruhe 1900; L. Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Lehrerbildungsanstalten. Auf sprachwissenschaftlicher Grundlage dargestellt. Leipzig, Vogtländer 1900.

[2]) ZGW. XXIII, S. 807.

schaftlichen Grundlage der historischen Grammatik ruhen. Es müssen daher Sprachgeschichte, Bedeutungswandel, die lebendige Sprache der Gegenwart in der Literatur und im Volke, der Sprachgebrauch und seine Schwankungen, Mundarten und Volkskunde auch in Sexta schon und in entsprechender Steigerung durch alle Klassenstufen hindurch in den deutschen Sprachunterricht mit einbezogen werden.[1])

In Sexta sind die Wörterklassen und Redeteile, die starke und schwache Deklination und Konjugation, der einfache Satz, die Hauptsatzteile: Subjekt, Prädikat, Objekt, Attribut, Adverbialbestimmung und deren Darstellung durch verschiedene Wörterklassen zu besprechen. Rechtschreibeübungen und Zeichensetzung sind in entsprechender Weise anzuschließen. Für die Rechtschreibung ist das für das Deutsche Reich, die Schweiz und Österreich durch die im Juni 1901 vom Staatssekretär Graf von Posadowsky einberufene und unter dem Minister Dr. Studt in Berlin tagende Konferenz von Regierungsvertretern festgesetzte Regel- und Wörterverzeichnis maßgebend.[2]) Man beachte hier hauptsächlich die Regel, daß der Anfangsbuchstabe eines Wortes in Zweifelsfällen klein zu schreiben ist. Leider wird diese Regel in der Schulpraxis viel zu wenig angewendet. Weiß man also nicht, ob man besser schreibe: 'heute Abend' oder 'heute abend', so hat man, da es ein Zweifelsfall ist, den kleinen Anfangsbuchstaben zu wählen und schreibe: 'heute abend'. Nach dem Geiste der neuen Bestimmungen darf dies kein Lehrer als Fehler anstreichen und so in hundert anderen Fällen. Die Beseitigung der unnötigen großen Anfangsbuchstaben wird so in ganz naturgemäßer Weise allmählich herbeigeführt werden, und dieser alte Zopf unserer Sprache, den lediglich zufälliger Buchschmuck herbeigeführt hat, wird endlich einmal fallen. Verbunden wird damit sein die Rückkehr zum ausschließlichen Gebrauche der Antiquaschrift. Die Frakturschrift ist ohnehin nur ein Hemmnis für die Weltherrschaft der deutschen Sprache und damit für die Weltstellung des Deutschen Reiches. Die Doppelschreibungen sollte man ruhig bis zu einer neuen Einigung in den Wörterverzeichnissen stehen lassen. Sie sind ein Zeugnis, daß unsere Sprache eine

[1]) Empfohlen sei hier W. Münch, Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts (ursprünglich in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht erschienen, nun auch in Münchs Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst, Berlin 1896, aufgenommen, die hier gleichfalls nachdrücklich empfohlen seien). — Als wissenschaftliche Grundlage für den deutschen Unterricht ist unentbehrlich: H. Paul, Grundriß der germanischen Philologie, 3 Bände, 2. Aufl. Straßburg, Trübner, 1900 ff. — Zur Belebung des Unterrichtes und zur Einführung in die Sprachgeschichte dienen: O. Behaghel, Die deutsche Sprache, Leipzig u. Prag, 3. Aufl. 1904; O. Weise, Unsere Muttersprache, 5. Aufl., Leipzig 1902; Albert Waag, Bedeutungsentwickelung unseres Wortschatzes, auf Grund von Hermann Pauls Wörterbuch in den Haupterscheinungen dargestellt; Franz Harder, Werden und Wachsen unserer Wörter, Berlin 1896; Edwin Wilke, Deutsche Wortkunde, Leipzig 1905; Karl Müller-Fraureuth, Aus der Welt der Wörter, Halle 1904; Edwin Wilke, Schriftdeutsch und Volkssprache, Leipzig 1903.

[2]) Es sei auf die amtlichen Regel- und Wörterverzeichnisse der einzelnen deutschen Staaten verwiesen. Von größeren Wörterbüchern seien die von Duden, Theodor Matthias und Karl Erbe empfohlen.

lebende ist. Und der Schüler muß frühzeitig zu der lebendigen Anschauung geführt werden, daß in allen lebenden Sprachen häufig zweierlei richtig sein kann und sein muß und daß daher die sprach- und schreibrichtige Schwankung geradezu das Kennzeichen des noch vorhandenen Sprachlebens ist. Unsere Sprache darf nicht nach dem Muster toter Sprachen geregelt werden, sondern im Gegensatz zu diesen muß der Begriff der steten Entwickelung, des fortgesetzten Werdens und Wachsens der lebenden Sprache so tief als möglich in die jungen Geister gepflanzt werden, damit die Gefahr übertriebener schulmeisterlicher Regelung von unserer herrlichen Sprache abgewehrt werde.[1])

In bezug auf die Interpunktionslehre bestehen gleichfalls für die meisten Staaten amtliche Bestimmungen, die häufig mit den Regel- und Wörterverzeichnissen verbunden, zuweilen auch gesondert erschienen sind. Außerdem sind in den meisten grammatischen Schul- und Handbüchern Abschnitte über die Interpunktionslehre enthalten, so daß es an guten Beratern auf diesem Gebiete nicht fehlt. Im ganzen herrschen hier heute noch die einst von Heyse aufgestellten Grundsätze. Besonders eingehend erörtern die Gesetze der Zeichensetzung Glöde in seiner Interpunktionslehre (Leipzig, Teubner, 2. Aufl. 1904) und A. Elster in seinem 'Methodischen Leitfaden der deutschen Interpunktionslehre' (Magdeburg, Creutz 1900).

In Quinta wird der einfach erweiterte Satz und der zusammengesetzte Satz in seinen einfachsten Formen behandelt (Satzverbindung, Relativsatz u. ähnl.) und die Zeichensetzung entsprechend fortgeführt. Die Schwankungen im Sprachgebrauch müssen hier bereits überall betont und behandelt werden, sowie alle Unregelmäßigkeiten in der Formenlehre und Flexion. Einfache Vorgänge aus der Wortbildung (Zusammensetzung, Ableitung) sind zu behandeln. Das Diktat ist in den unteren Klassen nicht zu entbehren. Ebenso sollte die schriftliche Nacherzählung geübt werden.

In Quarta wird das Satzgefüge gründlich und nach allen Seiten hin behandelt. Die Lehre von der Zeichensetzung, die organisch aus der Satzlehre erwachsen muß, kommt hier zum Abschluß, die Rechtschreibeübungen werden mit der freieren Wiedergabe gelesener Stücke oder kleinen Wiedererzählungen verbunden.

In Untertertia werden die Unregelmäßigkeiten und Schwankungen auf allen Gebieten der Sprachlehre und des Sprachgebrauches ausführlich besprochen.[2])

---

[1]) Da ich Mitglied der Junikonferenz im Jahre 1901 in Berlin war, kann ich sagen, daß die Beseitigung der Doppelschreibungen für die Schule nicht den Beschlüssen der Konferenz entspricht. Jede Schule kann ja, ganz wie es ihr behagt, die Doppelschreibungen der Verzeichnisse, die nach meinem Empfinden zurzeit noch bestehen bleiben müssen, unwirksam machen, wenn sie anordnet: 'Die in Klammern gesetzten Schreibungen werden in unserer Schule nicht angewendet.' In bezug auf die Stellung Sachsens in dieser Frage bin ich jedoch der Meinung, daß Sachsen hier in jedem Falle mit Preußen Hand in Hand gehen muß. Sarrazins 'Einheitsschreibung' war ein zu frühzeitiger Vorstoß, obwohl im ganzen tüchtig und gut.

[2]) Empfohlen sei hier vor allem: Theodor Matthias, Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprach-

Die gesamte Formen-, Flexions- und Satzlehre ist durch eine gründliche Wiederholung und Zusammenfassung zu vertiefen, die Wortbildungslehre zu erweitern. In Obertertia ist die Wortbildungslehre nach ihren bedeutungsvollsten Kapiteln durchzunehmen, Lautverschiebung, Ablaut, Umlaut, Brechung, Komposition und Ableitung sind in einfacher klarer Weise unter Hinzunahme schlagender Beispiele zum Verständnis zu bringen.

Von Untersekunda bis Oberprima ist die Grammatik auf sprachgeschichtlicher Grundlage zu entwickeln und in ihren wichtigsten Teilen in einfacher Behandlung darzulegen. Besondere Grammatikstunden sind hier nicht mehr nötig, die Einführung geschieht bei Gelegenheit der Literatur- und Sprachgeschichte, der Lektüre und der Aufsatzbesprechung.

Sprachgeschichte und Wortbildungslehre. Hand in Hand mit der grammatischen Unterweisung geht die Darstellung der Sprachgeschichte und Wortbildungslehre. In den unteren Klassen ist an ausgewählten Beispielen aus dem Wortschatze die Entwickelung verschiedener sprachlicher Erscheinungen zu zeigen. Der Bedeutungswechsel der Wörter ist auf diese Weise gelegentlich darzulegen, das Wesen der Analogiebildung an dem Übertritt gewisser Wörter aus der schwachen in die starke Form (preisen, weisen u. a.) oder umgekehrt (winken, bellen u. a.) aufzuhellen, die Bedeutung der Kontaminationen und Mischbildungen an Wörtern wie: zu guter Letzt (statt Letze, d. i. Labung), einstmals (statt eines Males, wie Uhland wieder zu schreiben pflegte) u. a. zu zeigen, oder an Formen wie: salzen, salzte, gesalzen; mahlen, mahlte, gemahlen; frage, frug, gefragt u. ähnl., wo sich schwache und starke Form vermischt haben. Überall ist darauf hinzuarbeiten, daß der kleinliche Standpunkt, dem die Sprache als etwas willkürlich Gemachtes und daher nach unserem Gutdünken zu Regelndes erscheint, niemals in den jungen Geistern zur Herrschaft gelange, sondern daß sie die Sprache als etwas natürlich Erwachsenes und allmählich Gewordenes betrachten lernen, das zwar durch den denkenden Geist unter Berücksichtigung des Sprachgeistes und des Sprachgebrauches in zarter und vorsichtiger Weise veredelt und weiterentwickelt werden kann, das aber durch jeden gewaltsamen Eingriff und namentlich durch künstliche Regelung nur Schaden erleidet. Der Umstand, daß bei dem Betriebe toter Sprachen der Sprachgebrauch bestimmter hervorragender Schriftsteller als Regel und Richtschnur zugrunde gelegt werden muß, weil hier kein lebendes Volk mehr entscheiden kann, hat vielfach dazu geführt, dieses Verfahren auch auf die Behandlung der deutschen Sprache zu übertragen. Dadurch haben sich zum Teil ganz unrichtige Anschauungen über Leben und Wesen der Sprache unter den Gebildeten festgesetzt, und es ist Pflicht der Schule, die angeführten falschen Sprachanschauungen schon bei der Jugend zu berichtigen und so allmählich

gebrauchs. Leipzig 1897. — Wegen seines frischen, lebendigen Tones gut zu lesen ist G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten, 3. Auflage, Leipzig 1903, ferner Otto Schröder, Vom papiernen Stil, 5. Aufl., Leipzig 1902. — Für die Hand des Schülers wähle man: Theodor Matthias, Kleiner Wegweiser durch die Schwierigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs, 2. Aufl., Leipzig 1899.

auch unter den Erwachsenen zu verbreiten. Hierzu wird vor allem die Sprachgeschichte dienen, und es wird daher gut sein, wenn in den oberen Klassen, am besten wohl in Obersekunda, eine zusammenhängende, natürlich ganz einfache und durch klare Beispiele verdeutlichte Darstellung der Sprachgeschichte gegeben wird. Als ein empfehlenswerter Abriß sei hier der Aufsatz des Rektors des königlichen Karolagymnasiums in Leipzig genannt, den dieser in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht veröffentlicht hat: Paul Vogel, Sprachgeschichtliches im deutschen Unterricht der Obersekunda (ZDU. XVIII, S. 153ff.).[1]

Um Mißverständnissen zu begegnen, will ich ausdrücklich betonen, daß eine strenge grammatische und sprachlich-stilistische Schulung unerläßlich ist, da ja unsere Schriftsprache auf grammatischer Regelung beruht und ein künstliches Gebäude ist, das von jedem sorgfältig erlernt und geübt werden muß, wenn er zu einiger Fertigkeit und Gewandtheit darin gelangen will. Aber man soll das eine tun und das andere nicht lassen. Neben der gesetzgebenden soll man vor allen Dingen auch der historischen Grammatik[2]) Tür und Tor in unseren Schulen weit öffnen. Frisches Blut aus germanistischem Studium, das ist's, was unserem deutschen Unterrichte dringend not tut. Die geschichtliche Betrachtung allein führt uns in das wahre Leben der Sprache ein und kann den Schüler nach und nach dazu bringen, die lebendige deutsche Sprache in vollendeter Weise zu handhaben.

Diesem Ziele wird vor allem die richtig geleitete Besprechung der bereits kurz erwähnten Schwankungen im Sprachgebrauche dienen. Durch den jahrhundertelangen Betrieb des Lateinischen, das als tote Sprache eine ganz sichere grammatische Regelung und einen feststehenden Sprachgebrauch zeigt, weil man als Muster einfach einige wenige, als Vertreter der Klassizität geltende Autoren aufgestellt hat, hat sich unter unseren Gebildeten allmählich eine falsche Auffassung von dem Wesen und Leben der Sprache festgesetzt. Man meint, daß in sprachlichen Dingen immer nur die eine Form, die eine Wendung richtig sei, während jede andere, die neben diese als gleichberechtigt treten möchte, als falsch zurückgewiesen werden müsse. Von der lateinischen Grammatik her ist man es so gewöhnt; denn auch die Ausnahmen beruhen ja hier auf sicherer Regel, indem für ihre Berechtigung der Sprachgebrauch der als klassisch anerkannten Autoren maßgebend ist. Infolge dieses Jahrhunderte alten Verfahrens, das beim Betrieb des Lateinischen durchaus gerechtfertigt ist, das man aber nun nicht noch einmal beim deutschen Unterrichte wiederholen soll, hat man sich gewöhnt, auch die Muttersprache wie eine tote Sprache zu betrachten und nach oftmals veralteten grammatischen Regeln Ausdrücke und Wendungen zu verwerfen, deren Vordringen gerade die ungebrochene Lebenskraft unserer Sprache bekundet.

---

[1]) Empfohlen sei warm: Friedrich Kluge, Zeitschrift für deutsche Wortforschung, Straßburg 1901ff. Unentbehrliche Nachschlagewerke sind außer dem Grimmschen Deutschen Wörterbuche die Wörterbücher von H. Paul, F. Kluge und M. Heyne.

[2]) Vgl. Lyon, Historische und gesetzgebende Grammatik. Programm des Annen-Realgymnasiums zu Dresden 1890.

Die lebende Sprache verändert sich, neue Keime sprossen in ihr empor, das Alte stirbt ab, und viele setzen heute ihre Sprache zu einem nicht unbeträchtlichen Teile aus verdorrten Zweigen zusammen, die sich am grünen Baum der lebendigen Sprache noch befinden. Gerade das Beste, was das fortgesetzte Leben der Sprache bekundet, die jungen Keime und Triebe, verwerfen die Anhänger jener falschen Sprachanschauung. Das Recht der lebendigen Sprache kommt vor allem in den Schwankungen zur Geltung. Solange eine Sprache lebendig ist, wird es stets in ihr einen Zeitpunkt geben, wo eine alte Wendung, die bisher für die allein richtige galt, mit einer neuen, die bisher als Sprachfehler galt, kämpft, bis endlich die alte vollständig erliegt und die neue die alleinige Herrschaft erlangt. Es muß also für viele Schwankungen einen Zeitpunkt geben, wo sowohl die alte als auch die neue Wendung gleichberechtigt erscheinen und wo demnach beide als sprachrichtig erklärt werden müssen, wenn wir nicht die freie Entwickelung hemmen und damit das Leben der Sprache stören und unterdrücken wollen. Daher müssen wir auch in die Schulgrammatik den Begriff der sprachrichtigen Schwankung einführen und die Schüler schon in den mittleren Klassen belehren, daß in der lebendigen Sprache, im Gegensatz zur schematisierten toten Sprache, sehr oft zweierlei, ja vierer- und fünferlei gleich richtig sein kann. Ursprünglich ist es ja unbedingt nötig, dem Schüler scharfe und bestimmte Regeln zu geben, und zum Zweck der sprachlichen Schulung ist es unerläßlich, daß diese Regeln anfangs streng gehandhabt und sorgfältig geübt werden müssen. Nur so ist es möglich, daß der Schüler nach und nach zur freien und sicheren Beherrschung seiner Muttersprache gelange. Wer keine Fingerübungen gemacht hat, wird nie ein Virtuos werden. Aber wir dürfen nicht ewig bei den Fingerübungen stehen bleiben. Wir müssen schon die Übungsbeispiele zur Grammatik wirklichen Dichtungen und lebendigen Lesestücken entnehmen, nicht etwa *ad hoc* zugestutzte und fabrizierte Beispiele geben. Schon da wird der Schüler erkennen, wie arm die Regel und wie reich das Leben ist.

Vor allen Dingen dürfen in den Lesebüchern die unseren Dichtern und großen Schriftstellern entlehnten Stücke nicht ohne weiteres nach willkürlichen grammatischen Regeln zugestutzt und dem Quartaner oder Tertianer mundgerecht gemacht werden. Ganz zu verwerfen ist es, wenn hier die Verirrung schon so weit gegangen ist, daß Verfasser von Lesebüchern sämtliche Lesestücke darin selbst geschrieben haben, um alle Widersprüche mit den grammatischen Regeln zu vermeiden. Nein, solche Widersprüche soll der Schüler frühzeitig kennen lernen; denn gerade der Widerspruch gegen die einengende Regel ist ein Zeichen des Lebens. Man fürchte nicht, daß dadurch der Schüler unsicher werde, im Gegenteil, er wird viel sicherer, als wenn alles in wohlabgezirkelter Regelmäßigkeit verläuft.

Solches Zustutzen der Sprachstücke nach willkürlich gemachten Regeln, die oft den großen Naturgesetzen der Sprache, wie sie uns die geschichtliche Forschung offenbart, geradezu ins Gesicht schlagen, ist ganz ebenso zu verwerfen wie das Zurechtmachen unserer großen Dichtungen für den Schulgebrauch

nach engherzigen moralischen Gesichtspunkten, die oft unsittlicher sind als die gewaltige Ethik des Natürlichen, die in unserer klassischen Dichtung zu uns redet. So gehört die Entwickelung des Begriffes der sprachrichtigen Schwankungen zu einer der wichtigsten und unerläßlichen Aufgaben des deutschen Unterrichts. Daß die sprachrichtigen Schwankungen auf der fortschreitenden Entwickelung unserer Sprache beruhen, also auf dem eigentlichen Sprachleben, muß dem Schüler von Klasse zu Klasse deutlicher werden, bis diese Anschauung des ewigen Wachsens und Werdens wie in der Sprache so in allen Lebensverhältnissen, die ihn umgeben, eine feste und gesicherte Grundanschauung seines Lebens wird.

Als Lessing einst deshalb angegriffen worden war, weil er die Formen du kömmst, er kömmt anwendete, die übrigens Gottsched (Sprachkunst[3], S. 331) als die regelmäßigen und richtigen erklärt, Adelung dagegen nur der niederen Umgangssprache zuweist (Sprachlehre für Schulen[3], S. 271), verbat sich Lessing diese Angriffe und schrieb (im Anti-Goeze 10)[1]): 'Sagt selbst, was hat es mit der Auferstehungsgeschichte oder mit sonst einem Punkte in den Fragmenten und meiner Widerlegung derselben zu schaffen, daß ich schreibe vorkömmt und bekömmt, da es doch eigentlich heißen müsse vorkommt und bekommt? Es kränkt Euch, daß ein so großer Sprachkundiger wie ich — (niemals sein wollen) — in solchen Kleinigkeiten fehlt? Ei . . . . weil Ihr ein so zartes Herz habt, muß ich Euch ja wohl zurechte weisen. Nehmt also Eure Brille zur Hand und schlagt den Adelung nach. Was leset Ihr hier? ‚Ich komme, du kommst, er kommt; im gemeinen Leben und der vertraulichen Sprechart: du kömmst, er kömmt.' Also sagt man doch beides? Und warum soll ich denn nicht auch beides schreiben können? Wenn man in der vertraulichen Sprechart spricht: ‚du kömmst, er kömmt,' warum soll ich es denn in der vertraulichen Schreibart nicht auch schreiben können? Weil Ihr und Eure Gevattern nur das andere sprecht und schreibt? Ich ersuche Euch höflich . . . ., allen Euern Gevattern bei der ersten Zusammenkunft von mir zu sagen, daß ich unter den Schriftstellern Deutschlands längst mündig geworden zu sein glaube und sie mich mit solchen Schulpossen ferner ungehudelt lassen sollen! Wie ich schreibe, will ich nun einmal schreiben! will ich nun einmal! Verlange ich denn, daß ein anderer auch so schreiben soll?' Klarer ist wohl nie das Recht des Schreibenden, aus dem Vorrate der lebendigen Sprache nach Wunsch und Willen ohne Rücksicht auf engherzige Regeln zu schöpfen, verteidigt worden. Und so schreibt Herder jägt (von jagen) neben jagt, frägt neben fragt, frug neben fragte, und Platen, der so gern als Muster der strengsten Sprachrichtigkeit und Formenschönheit angeführt wird, schrieb jug neben jagte, Uhland gewunken statt gewinkt, wie auch Anzengruber in einem hochdeutschen ernsten Gedichte schreibt. Schon Adelung, wie seitdem fast alle Sprachmeister, verdonnerte die Formen frägst, frägt, frug, worin ihm Grimm, freilich aus anderen Gründen, folgte. Während jug wieder völlig

[1]) Hempelsche Ausgabe 16, S. 203 Anmerkung.

aus der Schriftsprache verschwunden ist, haben sich die starken Nebenformen zu fragen behauptet und völlig eingebürgert. Die starke Form gewunken hat trotz Uhland nicht wieder erweckt werden können.

Niemand konnte damals voraussehen, welche Formen die Schriftsprache dauernd in ihren Besitz aufnehmen würde, und so kann es auch heute niemand bei den zahlreichen Schwankungen, die gerade das erfreulichste Zeichen eines gesunden und kräftigen Sprachlebens sind. Es sind grammatische Kinderkrankheiten, wenn man solche Schwankungen bekämpft; wer über jene hinaus ist, läßt diese nicht nur ruhig bestehen, sondern hat seine herzliche Freude daran. Man lasse also, namentlich auch bei den mündlichen Vorträgen und auch in den Aufsätzen, unsere Jungen etwas mehr reden und schreiben, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist. Man stutze und korrigiere nicht fortwährend, wenn auch ein mundartlicher Ausdruck und eine derbe volkstümliche Wendung mit unterläuft. Man freue sich vielmehr über solche Ausdrücke lebendigen Sprachempfindens. Also mehr Freiheit und weniger rote Tinte! Das fortwährende Zustutzen und Korrigieren knickt alle sprachliche Kraft und tötet alles Sprachleben. Die Angst vor dem Fehler muß vor allem dem Schüler benommen werden; denn sie ist das Haupthemmnis aller gesunden Sprachentwickelung. Man lasse also auch bei den sprachlichen Schwankungen dem Schüler Freiheit und sage nicht: Diese Wendung ist die allein richtige, sondern man stelle beide als gleichberechtigt nebeneinander, höchstens daß man in manchen Fällen, wo es klar auf der Hand liegt, die eine Wendung als die bessere empfiehlt, ohne deshalb die andere zu verwerfen.

Mundarten. Was in unseren Lehrbüchern der deutschen Sprache behandelt zu werden pflegt, das ist im wesentlichen die Schriftsprache, die neben und über den Mundarten steht. Da die Mundarten immer nur auf einen landschaftlich engen Kreis beschränkt sind, so machte sich beim schriftlichen Gebrauche der Sprache schon in älterer Zeit das unbewußte, später auch das bewußte Streben geltend, durch Ausgleichungen in den Mundarten, durch Aufnahme von Wörtern und Formen aus anderen Landschaften einer schriftlichen Aufzeichnung das Verständnis in einem weiteren Kreise, als in der heimischen Landschaft zu sichern. Im mittelhochdeutschen Zeitalter waren es besonders die Dichter, die ihre Lieder und epischen Gesänge nicht auf eine einzelne Landschaft beschränkt sehen wollten und deshalb eine über den Mundarten schwebende Gemeinsprache wenigstens in gewissen Anfängen erstrebten. Später kamen dazu die Kanzleien, von denen besonders die kaiserliche und kursächsische Kanzlei an Bedeutung und Einfluß gewannen, so daß die kaiserliche und kursächsische Kanzleisprache die Grundlage zu einer wirklichen deutschen Gemeinsprache wurden. Nach der Erfindung der Buchdruckerkunst waren es besonders die Drucksprachen der wichtigsten Buchdruckereien, die sichtlich eine Spracheinigung beförderten.[1])

[1]) Empfohlen seien dem Lehrer: K. v. Bahder, Die Grundlagen des neuhochdeutschen Lautsystemes, Straßburg 1890, sowie die bereits angeführten Werke von Behaghel und O. Weise; Wilmanns, Mundart und Schriftsprache, 1905; ferner O. Brenner, Schrift-

Ganz falsch ist die Auffassung, daß wir nun in den Mundarten dieser hochdeutschen Schriftsprache gegenüber eine mehr oder weniger verdorbene Schriftsprache besäßen. Das ist nicht der Fall. Vielmehr haben wir in den Mundarten die natürliche, lebendige Gestalt unserer Sprache, wie sie in den einzelnen Landschaften sich, den Naturgesetzen der Sprache entsprechend, entwickelt hat. Die künstlich geregelte und die natürlich gewordene Sprache stehen sich also in Schriftsprache und Mundart gegenüber, und zwar ist die Mundart nicht die niedrige Magd der stolzen Herrin, die sich Schriftsprache nennt, sondern die Mundart ist die lebenspendende Mutter der Schriftsprache, aus der diese immer und immer wieder neue Wörter und Fügungen aufnimmt, um nicht zu erstarren. Nicht Entartung und Vergröberung der Schriftsprache ist also die Mundart, sondern die treibende Wurzel, aus der der herrliche Baum der Schriftsprache entsprießt und Lebenssaft und Lebenskraft erhält. Das schiefe und ungünstige Urteil, das auch in der Gegenwart doch noch vielfach über die Mundarten gefällt wird, erklärt sich daraus, daß bei der kunstvollen Regelung der Schriftsprache, wie sie durch Grammatiker wie Clajus, Gueintz, Schottel, Bödiker, Frisch, Wippel, Gottsched und Adelung erfolgte, immer mehr alles Mundartliche in Lautgestalt, Form- und Wortschatz aus der Schriftsprache verbannt wurde. Infolgedessen bildete sich die Meinung aus, die Mundarten seien roh und niedrig. Erst die geschichtliche Erforschung unserer Sprache, wie sie durch Jakob Grimm begründet wurde, setzte die Mundarten wieder in die ihnen gebührende Stellung ein und hob ihren ursprünglichen Wert und ihre große Bedeutung für unser Sprachleben, auch für das Leben der Schriftsprache, wieder nachdrücklich hervor. In erfreulicher Weise hat sich dadurch lebendiger Anteil nicht nur der gelehrten Kreise, sondern der Gebildeten überhaupt den Mundarten zugewendet.

Volks- und Kinderlieder, Haussprüche, Sprichwörter, volkstümliche Redewendungen aller Art, mundartliche Dichtungen, Lieder und Erzählungen werden in allen deutschen Landschaften gegenwärtig eifrig gesammelt, Orts- und Familiennamen, volkstümliche Bräuche werden erklärt, mundartliche Wörterbücher entstehen in reicher Zahl, und ebenso werden Grammatiken der verschiedenen Mundarten geschrieben.[1]) Überall ist ferner das Bestreben lebendig, die Schrift-

---

sprache und Mundarten in Bayern, 1890, und O. Brenner, Gesch. und lautl. Grundlagen der deutschen Rechtschreibung, Leipzig 1902. Für den Unterricht ist trefflich zu verwenden: O. Dähnhardt, Heimatklänge aus deutschen Gauen, 3 Bde., Leipzig 1902.

[1]) Empfohlen seien dem Lehrer des Deutschen: O. Bremer, Sammlung kurzer Grammatiken deutscher Mundarten, Leipzig 1895, namentlich Bd. 3. O. Bremer, Beiträge zur Geographie der deutschen Mundarten in Form einer Kritik von Wenkers Sprachatlas des Deutschen Reiches, Leipzig 1895. — W. Streitberg, Urgermanische Grammatik. Einführung in das vergleichende Studium der altgermanischen Dialekte. Heidelberg 1896. — Ferner in Pauls Grundriß: I. Band, 5 Abschnitt. Anhang: Die Behandlung der lebenden Mundarten. Friedrich Kauffmann, Deutsche und niederländische Mundarten. — H. Osthoff, Schriftsprache und Volksmundart, Berlin 1883. — Karl Franke, Reinheit und Reichtum der deutschen Sprache gefördert durch die Mundarten. Leipzig 1890. — F. Woeste, Wörterburch der westfälischen Mundart, Norden u. Leipzig 1883. — R. Wossidlo, Volks-

sprache, in der man infolge der Betrachtung der Mundarten vielfach einen vom natürlichen Leben der Sprache abgekehrten, lediglich 'papiernen Stil' findet, der lebendigen gesprochenen Rede wieder anzunähern. Alles das bezeugt, daß der wissenschaftlichen Einsicht in das wahre Verhältnis zwischen Schriftsprache und Mundart überall auch die Tat folgt, wodurch das rechte Verhältnis zwischen Schriftsprache und Mundart wiederhergestellt wird. Insbesondere hat die Schule die Aufgabe, hier einzugreifen, und nur der Lehrer, der das Deutsche mit geschichtlichem Blicke ansehen kann und daher auch für die lebendige Mundart den rechten Standpunkt einnimmt, wird einen wirklich lebendigen, in die Tiefe gehenden deutschen Unterricht zu erteilen imstande sein.

Mit den Hauptunterschieden des Ober-, Mittel- und Niederdeutschen, des Alemannischen, Bayrischen und Fränkischen, des Niederfränkischen und Plattdeutschen, des Thüringischen, Obersächsischen, Erzgebirgischen, Schlesischen und Lausitzischen soll der Schüler an der Hand geeigneter Proben bekannt gemacht werden. Oder sollte es dem Schüler zu viel zugemutet sein, wenn er gelegentlich erfährt, daß die Ortsnamen auf ingen dem alemannischen, die auf ing dem bayerischen Dialekte angehören, daß sich die alten Dualformen ös, enk noch heute im bayerischen (als 2. Pers. Plur.), nicht aber im alemannischen Dialekte erhalten haben, daß die Verkleinerungssilbe im Alemannischen -li oder -le, im Bayerischen -el oder -erl, im Mitteldeutschen -chen (pfälzisch: -che), im Niederdeutschen -ken, -ke (z. B. alemannisch: liĕb Müetterli, bayerisch: liab's Müatterl; alemannisch: Meidli, schwäbisch: Maidele, Mädle, Schätzle, thüringisch: Meedchen, obersächsisch: Mächen [Mädchen], pfälzisch: Mädche, niederdeutsch: Mäken, bayerisch: Diarndl) lautet? Das niederdeutsche Männeken (Männchen) ist allen bekannt. Während im Hochdeutschen die alten mittelhochdeutschen Längen ī, ū und iu (sprich: ü) zu ei, au und eu geworden sind, sind im Niederdeutschen die alten ī, ū und ü meist geblieben, z. B. mīn (mein), dīn (dein), sīn (sein); Wīn (Wein), Būr (Bauer), Mūs (Maus), Lüt' oder Līd (Leute), hüte (heute) usw. Und wie lauscht der Schüler, wenn er erfährt, daß umgekehrt die obersächsische und niederdeutsche Aussprache der Zahlen eens, zwee, der Wörter Kleed, weenen, Boom, Gloobe usw. darauf beruht, daß im Mittel- und Niederdeutschen die

tümliches aus Mecklenburg 1887; R. Wossidlo, Mecklenburger Volksüberlieferungen, 2 Bde. 1897 u. 1899. — H. Frischbier, Preußisches Wörterbuch, 2 Bde. Berlin 1883 u. 1885. — Pangkofer und J. K. Frommann, Die deutschen Mundarten, eine Monatsschrift, 4 Jahrgänge, Nürnberg 1853—57; 5. u. 6. Jahrgang (Vierteljahrsschrift), Nördlingen 1858 u. 1859; 7. Band (Neue Folge I.), Halle 1877. — O. Heilig und Ph. Lenz, Zeitschrift für hochdeutsche Mundarten. — G. Wenker, Sprachatlas von Nord- und Mitteldeutschland auf Grund von systematisch mit Hilfe der Volksschullehrer gesammeltem Material aus ca. 30000 Orten. Straßburg 1881. — Korrespondenzblatt des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung (seit 1876). Jahrbuch des Vereins f. ndd. Sprachf. (seit 1875). Norden und Leipzig. — J. A. Schmeller, Bayrisches Wörterbuch, 2. Aufl. von K. G. Frommann, 2 Bände. München 1869—1878. — Oskar Brenner und August Hartmann, Bayerns Mundarten, München 1891 ff. — Für die Schule vgl. in meinem Handbuch für höhere Schulen I. den Abschnitt über die Mundarten.

alten germanischen Diphthonge ai und au (mittelhochdeutsch ei und ou) zu ē und ō geworden sind, während die alten Längen î, û, iu im Mitteldeutschen wie im Hochdeutschen überhaupt zu ei, au, eu geworden sind, woraus es sich erklärt, daß man in obersächsischer Mundart stets drei, Leib, Wein, Haus, Haut usw., niemals dree, Hoos usw. spricht, daß man da, um an das bekannte Scherzgedicht des Rektors der Fürstenschule zu Meißen Joh. Pöschel zu erinnern, Pfeife roocht, aber Seefe braucht. — Daß wir niederdeutsch überall da haben, wo die Verschiebung des p, t, k zu f, z (ss), ch nicht eingetreten ist, ist gleichfalls dem Schüler klar zum Bewußtsein zu bringen.

Ebenso wichtig erscheint die Heranziehung des mundartlichen Wortschatzes. Das Wort Diarndl hat nur das Bayerisch-Österreichische und Oberpfälzische, das Wort man in der Bedeutung nur findet sich bloß im Niederdeutschen (z. B. wat he man snackt, d. i. was er nur plauscht, schwatzt), ebenso die Koseform -ing (Vating, Muding, Döchting), de Görn (Kinder) usw. Namentlich bei Besprechung der Sinnverwandtschaft der Wörter[1]) ist es notwendig, auch auf die Mundarten und die Umgangssprache Rücksicht zu nehmen. Besonders bestimmt sich der Gefühlswert eines Wortes häufig hiernach. Das eine Wort kann nur in gehobener, poetischer Rede, das andere in gewählter Prosa, das andere in vertraulicher Umgangssprache, das andere nur in derber oder niedriger Rede stehen, z. B. Roß (poetisch), Pferd (prosaisch), Schindmähre (derb); niederdeutsches Born und oberdeutsches Bronn, Bronnen können nur in poetischer Sprache stehen, Brunnen ist der übliche schriftsprachliche Ausdruck. Mundartlich werden sie natürlich nebeneinander gebraucht, z. B. mitteldeutsch: Bornständer (Ständer zur Aufbewahrung des Brunnenwassers in der Küche), oder man vergleiche die mundartliche Verteilung über das deutsche Gebiet in den Ortsnamen: Paderborn, Heilbronn, Brunnen. Knabe ist das Wort gewählter Schriftrede und höherer Umgangssprache, das süddeutsche Bube und das nieder- und mitteldeutsche Junge haben einen derberen Beigeschmack. Das süddeutsche Gestade gilt nur als poetisches Wort, während das norddeutsche Ufer das allgemeine Wort der Schriftsprache geworden ist. Mägdlein, mit süddeutscher Verkleinerungssilbe, ist das poetische Wort für das der Prosa angehörige Mädchen. Oft beruht auch das Vornehme eines Wortes auf dem Alter des Wortes, indem alte, eine Zeitlang verschwundene Worte durch Dichter neu belebt wurden. So stieg das alte Maid hoch über das ursprünglich ganz gleiche Magd, das alte Minne eine Zeitlang über Liebe, das alte wandeln über gehen usw.

Diese Andeutungen mögen genügen, um die Behandlung der Mundarten und des Sprachgeschichtlichen in der Schule zu zeigen. Alle solche Belehrungen sind in den grammatischen, stilistischen Unterricht und in die Behandlung der Lektüre einzuflechten. Doch sind in Obertertia oder Untersekunda Mundarten, Bedeutungswandel und Sinnverwandtschaft der Worte auch einmal in einigen

---

[1]) Vgl. Johann August Eberhards synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache, neu bearbeitet von Otto Lyon, 16. Aufl. Leipzig 1904.

Stunden zusammenhängend zu behandeln, so daß auch hier das gelegentlich Eingefügte schließlich einmal zusammengefaßt und so zu einem sicheren Besitz des Schülers gemacht werden muß. Man merke sich überhaupt für den deutschen Unterricht die Regel, daß alles gelegentlich Eingeflochtene schließlich einmal an geeigneter Stelle in organischen Zusammenhang gebracht und so der Schüler zu voller und klarer Einsicht in die Spracherscheinungen und Sprachvorgänge geführt werden muß.

Gesprochene Rede. Zwischen Schriftsprache und Mundart steht aber noch eine dritte Gestalt unserer Sprache, die wir die Umgangssprache nennen. Die Umgangssprache, die Sprache des täglichen, traulichen Verkehrs, ist eine Mischung aus Schriftsprache und Mundart; sie steht, je nach der Bildungsstufe des Sprechenden, der Schriftsprache näher oder ferner; jedenfalls aber enthält sie stets weit mehr mundartliche Bestandteile in Formen, Fügungen und Wortschatz, als die reine hochdeutsche Schriftsprache. So sagt man z. B. in hochdeutscher Schriftsprache: 'Nein, das ist nicht richtig; das habe ich nicht gesagt!' In mitteldeutscher Mundart lautet dieser Satz, z. B. in Sachsen: 'Nee, dos is ni richt'g; dos ho'ch ni gesoit.' In der Umgangssprache dagegen kann dieser Satz verschiedene Gestalt haben, z. B.: 'Nein, das is nich richtig; das hab' ich nich gesagt!' oder: 'Nee, das is nich richt'g; das hab'ch nich gesagt!' usw.

Die echte Mundart hat sich meistens nur auf dem Lande erhalten. Die Stadtmundarten sind bereits viel mehr mit schriftsprachlichen Ausdrücken und Formen durchsetzt. Auch auf das Land dringen aber immer mehr schriftsprachliche Formen ein durch die Schule, durch die Bibel, durch Gesang- und Gebetbücher, durch die Zeitungen, durch die Militärzeit der männlichen, durch die in städtischen Dienststellungen verbrachte Zeit der weiblichen ländlichen Bevölkerung. So wird die Mundart auf ein immer kleineres Gebiet zurückgedrängt, und die jungen Leute eines Ortes sprechen fast überall die Mundart bereits nicht mehr so echt und ursprünglich wie die alten. Umgekehrt macht sich aber die Mundart eines jeden auch in der Schriftsprache, namentlich wenn er sich dieser in öffentlicher Rede bedient, immer etwas in Lautbildung, Formengebung und Wortschatz geltend, so daß sich Goethes Wort, das er zu Wilhelm Grimm äußerte, bewahrheitet: 'Der Bär brummt immer nach der Höhle, in der er geboren ist.'[1])

Der Umstand, daß die Umgangssprache häufig als ein charakterloses Gemisch von Mundart und Schriftsprache erscheint und deshalb sprachlich wie ästhetisch einen ungünstigen Eindruck hervorruft,[2]) namentlich in den Landesteilen Deutschlands, in denen die Mundart ihr volles Leben immer mehr eingebüßt und sich in ihrer Ursprünglichkeit auf immer kleinere Zonen zurückgezogen hat, macht es der Schule zur unabweisbaren Pflicht, die Sprache der Schüler durch phonetische Behandlung, die auch dem Unterrichte in den modernen

---

[1]) Sehr wichtig ist die Schrift von Hermann Wunderlich, Unsere Umgangssprache in der Eigenart ihrer Satzfügung, 1894.

[2]) Dies hat z. B. Kauffmann in seinen Angriffen gegen Siebs ganz übersehen.

Fremdsprachen ganz wesentlich zugute kommt, der reinen Schriftsprache immer mehr anzunähern.[1]) Durch geeignete Artikulations- und Hörübungen, auf die die Schüler mit großer Lust eingehen, lassen sich in wenigen Wochen gute Grundlagen für die Aussprache schaffen, die nie wieder verloren gehen. Die Erziehung zum Sprechen ist eine der notwendigsten und wichtigsten Aufgaben der Schule. Leider pflegt der Deutsche im allgemeinen fremde Sprachen höher zu achten und sorgfältiger zu studieren als seine Muttersprache. Schon in der Art und Weise, wie viele Schüler ihre Muttersprache sprechen, erkennt man, wie es steht. Sie öffnen kaum den Mund, wenn sie reden, und sind nicht imstande, einen hellen, reinen, wohlgebildeten Vokal hervorzubringen. Gequetschte, gepreßte, halbgehauchte oder gelispelte Laute dringen aus ihrer Brust hervor, und das nennen sie Sprache. Die Lippen bewegen sich kaum beim Sprechen, die beiden Zahnreihen lösen sich kaum voneinander. Ein helles reines a oder o, ein volles r, ein weiches s, ein scharfes t usw. bekommt man nur von äußerst wenigen zu hören. Zum Teil beruht diese Erscheinung auf Trägheit und Bequemlichkeit, aber zum großen Teile ist diese Unfähigkeit zu scharfer Gliederung der Laute auf die Mißachtung der Sprache zurückzuführen, welche die Schüler zu Hause immer vor Augen gehabt haben und nun unbewußt mit in die Schule bringen. Schon hier kann die Schule durch eine sorgfältige Pflege der Aussprache die Achtung vor der Muttersprache wesentlich heben. Möchte man doch zugleich bedenken, daß viele Kehlkopfleiden auf eine fortgesetzte Mißhandlung der Sprachorgane durch eine verkehrte Laut- und Tonbildung zurückzuführen sind.[2]) Man erreicht hier also durch eine naturgemäße Behandlung der Aussprache zugleich den wichtigen Zweck, daß die Sprachorgane naturgemäß entwickelt, gekräftigt und vor mannigfachen Erkrankungen behütet werden.[3])

Aufsatz und freie Vorträge. Dem strengen Lehrgang grammatisch-stilistischer Schulung, der für den Schüler unerläßlich ist, haben sich von der untersten Stufe an sofort mündliche und schriftliche Übungen im Gebrauche der

---

[1]) Grundlegend ist hier Eduard Sievers, Grundzüge der Phonetik. Leipzig, 5. Aufl. 1901; ferner, zugleich mehr für den praktischen Gebrauch berechnet: O. Bremer, Deutsche Phonetik. Leipzig 1893. W. Vietor, Kleine Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen. Leipzig 1897. — E. Lüttge, Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. Leipzig 1903. — W. Vietor, Deutsches Lesebuch in Lautschrift. Als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache. Leipzig, I. Bd. 1899, II. Bd. 1902. — H. Klinghardt, Artikulations- und Hörübungen. Praktisches Hilfsbuch der Phonetik. Köthen 1897. — Karl Franke, Sprachentwickelung der Kinder und der Menschheit. Langensalza 1903 (Sonderabdr. aus Reins Handb. d. Pädag.). — Paul Schumann, Der Sachse als Zweisprachler, 1904.

[2]) W. Berg, Die Erziehung zum Sprechen. Leipzig 1903 (Sonderabdruck aus ZDU.). Diese Schrift legt die Notwendigkeit sorgfältiger Schulung der Aussprache in ausgezeichneter Weise dar.

[3]) Als Grundlage für die Aussprachebehandlung in der Schule hat die Bühnenaussprache zu gelten, und jedem Lehrer sei empfohlen: Theodor Siebs, Deutsche Bühnenaussprache. Ergebnisse der Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache. Im Auftrage der Kommission herausgegeben. Berlin 1901 (auch in verkürzter Ausgabe erschienen).

Schriftsprache anzuschließen. Schon in Sexta sind regelmäßig Übungen im mündlichen und schriftlichen Nacherzählen, sowie dann und wann auch im Vortragen auswendig gelernter Stücke zu veranstalten, die in Quinta fortzusetzen sind. In Quinta muß die Wiedergabe des Gelesenen und Erzählten bereits freier werden, auch können Erzählungen von Selbsterlebtem, kleine Briefe usw. gefordert werden. In Quarta kann man schon umfangreicher auf die kurze und knappe Wiedergabe von Geschautem und Gelesenem, Erlebtem und Empfundenem dringen. Wenn man den Schülern kleine Anhaltspunkte gibt und sie so unbewußt zum Disponieren führt, so kann man zu recht erfreulichen Ergebnissen gelangen. Man gestatte in Ausdruck und Satzbau die größte Freiheit. Es kommt alles darauf an, dem Schüler Mut zu machen, aus sich herauszugehen. Der Vortrag von Gedichten ist auch in diesen Unterklassen liebevoll zu pflegen. In Untertertia haben bereits die eigentlichen freien Vorträge ihren Anfang zu nehmen, die entweder Berichte über Privatlektüre oder Wiedererzählung von Gelesenem, Darstellungen von Selbsterlebtem, Selbstgeschautem, Mitteilungen über Lieblingsbeschäftigungen usw. sein können. Es ist überall auf die größte Einfachheit und Natürlichkeit im Ausdruck und in der Darstellung zu halten, jede Verstiegenheit oder jeder künstlich zusammengesuchte Redeschmuck ist zu vermeiden. Frische und Lebendigkeit ist überall im deutschen Unterricht die Hauptsache. Die Aufsätze sollen gleichfalls den Charakter klarer, mit den Tatsachen genau übereinstimmender Berichte über Geschautes und Erlebtes, Gelesenes und Gehörtes haben. Einen Unterschied zwischen Beschreibungen und Schilderungen mache man nicht; da durch die Einführung des Begriffes der Schilderung die Schüler sehr leicht zu unnatürlicher Übertreibung des Ausdruckes und zu totem künstlichem Redeschmuck verführt werden. Man lasse vielfach die Briefform benutzen. In Obertertia können die freien Vorträge auch den Charakter von kurzen Erörterungen über Gegenstände tragen, die dieses Alter besonders interessieren, z. B. über Sport, Fußwanderungen, Ausflüge, fremdsprachlichen Verkehr, Bilder usw. Die Berichte über Durchgesprochenes, Gelesenes, Theaterbesuch, Selbsterlebtes usw. bleiben selbstverständlich die Hauptsache, auch für die Aufsätze. In den Aufsätzen kann man bereits auf dieser Stufe leichtere Sprichworterklärungen und Behandlung einfacher Sentenzen geben lassen. Auch in Gesprächsform können von Quinta aufwärts manche Themen behandelt werden. Auf eine klare Disposition und auf Bestimmtheit, Knappheit, Klarheit, Schärfe, Natürlichkeit und Lebendigkeit des Ausdrucks ist auf allen Stufen zu halten. Überall hat Lessings Wort beim Stil- und Redeunterricht zu gelten: 'Die größte Deutlichkeit war mir stets die größte Schönheit.'

Ein strengerer stilistischer Lehrgang[1]) ist für die Unter- und Mittelklassen

---

[1]) J. H. Deinhardt, Beiträge zur Dispositionslehre, 1890, ist für Oberklassen zu empfehlen. Ich verweise ferner auf mein Handbuch der deutschen Sprache II. 6. Aufl. Leipzig 1903, sowie auf die 'Stilistik', die gesondert erschienen ist, Leipzig 1903. Empfohlen sei besonders: Theodor Matthias, Aufsatzsünden, Leipzig 1901, und O. Weise, Deutsche Sprach- und Stillehre, Leipzig 1901.

notwendig. Man erläutere die stilistischen Grundsätze immer an lebendigen Beispielen.[1]) Man nehme auch einzelne Kapitel aus dem Buche 'Sprachleben und Sprachschäden' von Matthias oder aus dem Werke 'Allerhand Sprachdummheiten' von Wustmann als Grundlage für stilistische Besprechungen. Auch Behaghels Schrift 'Die deutsche Sprache' sollte sich in der Hand jedes Schülers befinden, damit man einzelne Kapitel im Unterrichte durchsprechen kann.

Der Vortrag von Dichtungen muß sich durch alle Klassen hindurchziehen und kann sich in den Mittel- und Oberklassen zur Darstellung dramatischer Szenen steigern. Gerade die dramatische Form gibt diesen Deklamationen besondere Frische und größeres Leben.

In Untersekunda kann man zu den Berichten in den freien Vorträgen und Aufsätzen Erörterungen, Vergleichungen, Betrachtungen, kleine Ansprachen und Reden usw. hinzutreten lassen. In Obersekunda bis Oberprima haben sich diese Stoffe für die freien Vorträge und Aufsätze dem Alter entsprechend zu erweitern. Doch sind von Obersekunda aufwärts Übungen im Definieren, Schlußbilden und Disponieren einzufügen. Auch die Rede, Ansprache und die freie Wechselrede ist zu pflegen. In den Oberklassen ist vor allem aber auch dem Schüler Gelegenheit zur Übung im Protokollieren, Referieren und Debattieren zu geben. Das kann am besten bei den freien Vortragsübungen geschehen, indem einem oder mehreren Schülern das Protokoll, einem anderen die Kritik zu übertragen ist, an die sich dann eine vom Lehrer geschickt zu leitende Debatte anzuschließen hat.[2]) In den Aufsätzen der Primen schrecke man auch nicht vor Themen über gelesene Dichtungen und Dramen, über Aussprüche von großen Gelehrten, Staatsmännern, Feldherrn, Dichtern usw. zurück und auch nicht vor allgemeinen Abhandlungen über Fragen, an denen man einen lebhaften Anteil der Jugend voraussetzen kann.

---

[1]) Sehr zu empfehlen sind hierzu die Sätze 'zur Schärfung des Sprachgefühls', die H. Dunger regelmäßig in der Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins erscheinen läßt.

[2]) Sehr hübsch gibt Anleitung zu einer solchen Behandlung der Aufsatz von Joh. Pöschel, Über freie Vorträge, Protokollierübungen und Privatlektüre (ZDU. VIII, 395ff.). Pöschel stellt folgende Leitsätze auf: '1. Schriftliche Ausarbeitung der Vorträge ist nicht zulässig. 2. In Stunden, die Vortragsübungen gewidmet werden, sind möglichst alle, auch die schwächeren Schüler zu lebhafter Beteiligung heranzuziehen. Daher empfiehlt es sich:

a) Die Vorträge auf Gebiete zu beschränken, mit denen die Klasse vertraut ist, z. B. sie für die Kontrolle der Privatlektüre zu verwerten,

b) den Übungen den Charakter einer gegenseitigen freien Aussprache der Schüler unter Beobachtung gewisser parlamentarischer Formen zu geben.

3. Die Protokollierübungen sind mit den Vortragsübungen zu verbinden. Um auch hierzu allen Schülern wiederholt Gelegenheit zu bieten, lasse man mehrere gleichzeitig protokollieren.

4. Die Protokolle dürfen weder stenographiert noch nachträglich ausgearbeitet werden, sie sind am Schlusse der Stunde vorzulesen und zu berichtigen.' Pöschels Grundsätze verdienen warme Empfehlung und eifrige Nachfolge. Veranlaßt wurde Pöschel zu seinen Darlegungen durch die Bestimmung der Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien vom 28. Jan. 1893, die für den deutschen Unterricht in Oberprima 'freie Vorträge mit Übungen im Protokollieren und Referieren' vorschreibt.

Die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck können gar nicht vielseitig, verschiedenartig und mannigfaltig genug sein. Man betrachte jeden, der einem jungen Lehrer vorschreiben will: 'Diese oder jene Art von Themen sind vom Übel', als einen falschen Propheten. Nichts ist vom Übel als die Einseitigkeit; sie macht unsere Jugend unbeholfen, schwerfällig und befangen. Vielseitigkeit und reiche Abwechselung sind die Quelle der Gewandtheit, Selbständigkeit und Sicherheit. Auch hier gilt das Wort: 'Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen'. Daß die Vielseitigkeit nicht zu einer Verflüchtigung oder Verflachung führt, dafür sorgt die einheitliche und lebendige Persönlichkeit des Lehrers, die nach der Individualität des Schülers die Forderungen abzumessen und abzuändern hat. Gerade durch reiche Abwechselung in den Übungen wird diesen alles Schablonenhafte und Pedantische abgestreift, und es werden dadurch auch die verschiedensten Seelenkräfte und Ausdrucksfähigkeiten geweckt und gefördert.

Gegenüber dem fortgesetzten bloßen Aufnehmen, Empfangen, dem ununterbrochenen Gegängelt- und Geführtwerden, auf das unsere Jugend heute in unseren Schulen vielfach angewiesen ist, kann gar nicht nachdrücklich genug gefordert werden, daß zeitweilig auch die produktive Tätigkeit der Schüler angeregt werde. Ob dabei Halbreifes oder Unreifes produziert wird, darauf kommt auch nicht das geringste an. Daß überhaupt produziert wird und daß die Jugend endlich den Mut findet, nicht bloß fortwährend von außen in sich hineinpumpen zu lassen, nicht bloß immer zu lernen und die Werke anderer anzustaunen, sondern selbst sich zu beteiligen an dem fröhlichen Schaffen der Geister und mitzuproduzieren, wenn auch meist nur zu reproduzieren, das ist hierbei die Hauptsache und der ausschlaggebende Gesichtspunkt. Die Jugend soll vor allem lernen, daß man mit dem Produzieren nicht warten soll, bis man die Höhe der Weisheit erklommen hat. Wer immer nur darauf ausgeht, sein Wissen zu erweitern, und immer nur durch neue Belehrung seine frühere Einsicht aufhebt und durch eine höhere ersetzt, der verlernt zuletzt ganz und gar das Können und ist nicht imstande, den Lebenskreis, in dem er wirkt, auch nur um einen Schritt vorwärts zu bringen; denn er wird immer nur das Beste oder das früher Geleistete vor Augen sehen, und alles, was er schaffen möchte, erscheint ihm ungenügend, zu weit entfernt von dem Ideale, das er sich nach und nach zusammengearbeitet hat. Er vergißt, daß kein Meister vom Himmel fällt und daß das Beste wohl niemals ganz erreicht, jedenfalls nur nach und nach von ganzen Generationen hervorgebracht wird, deren eine immer die andere, vorhergehende nach irgendeiner Seite hin in ihren Schöpfungen überragt. Während die Blüte welkt, reift die Frucht. 'Nur das Unzulängliche ist produktiv.' Dieser Weisheitssatz Goethes möchte sich recht tief unseren Lehrern und überhaupt unserem Zeitalter einprägen, das vor greisenhafter Gelehrsamkeit und übergroßer Bildung immer unproduktiver wird. Und eben weil nur das Unzulängliche produktiv ist, so sollen wir nicht glauben, daß unsere Jugend bloß dazu da sei, mit allen Schätzen der Weisheit und Gelehrsamkeit angefüllt zu werden, sondern vor allem auch dazu, zur freien Entfaltung und Übung ihrer frischen

Kraft, d. h. zu einer gewissen produktiven Tätigkeit geführt zu werden. Unzulänglich ist die Jugend gewiß, also wird sie wohl auch produktiv sein können.

Und wenn man dem entgegenhält, daß die Jugend doch nur Irrtümer und Halbwahres schaffen könne, so ist darauf immer und immer wieder nur das schon Gesagte zu erwidern, daß es gar nicht darauf ankommt, was der Schüler produziert, sondern daß er produziert. Nur eins verlange man: Frische und Kraft, alles übrige ist unwesentlich und nebensächlich.

Mit Unrecht werden daher in neuerer Zeit die freien Schülervorträge immer heftiger bekämpft. Man sagt, da der Schüler in seinen Vorträgen nichts Klassisches, nichts Vollendetes bieten könne, so sei es geboten, daß er seine Zeit auf etwas Besseres verwende als auf das Auswendiglernen seiner eigenen dürftigen Elaborate. Um die Nichtigkeit dieses Einwandes zu erkennen, braucht man nur einmal einen frischen Jungen beim Spiel zu beobachten. Er läßt das glänzendste, nach allen Regeln der Kunst 'formvollendet' hergestellte teure Spielzeug achtungslos beiseite, aber er baut sich mit wahrem Feuereifer und freudeblitzenden Augen ein kleines Haus von Lehm, oder eine Festung von Sand, oder ein Schiff von Weidenholz. Der 'gebildete' Erwachsene sieht mit Verachtung auf das plumpe, unvollkommene und nutzlose Erzeugnis, und doch macht das kleine unscheinbare Ding dem Jungen unendlich mehr Freude, als die herrlichsten Schöpfungen der Spielwarenindustrie. Und der Grund? Weil er es selbst geschaffen hat, weil es ihm Gelegenheit gegeben hat zu einem lustigen freien Spiel seiner Kräfte. Und genau so ist's mit den freien Vorträgen. Was er da vorbringt, mag noch so unbedeutend und in den Augen eines strengen Kunstrichters noch so nichtsnutzig sein, der Schüler freut sich im Augenblicke mehr darüber, als über all die herrlichen Geisteswerke, die ihm von Stunde zu Stunde, einmal in der griechischen, einmal in der lateinischen, einmal in der deutschen, einmal in der französischen usf. vorgeführt werden. Denn er kann doch auch einmal seine Kräfte frei spielen lassen, und dieses Gefühl ist für ihn so beglückend, daß dagegen alles andere in den Hintergrund tritt. Wer seine Jugend lediglich oder auch nur vorwiegend, um einen Ausdruck Bürgers zu gebrauchen, mit der 'Angaffung fremder Geisteswerke' verbringt, von dem wird die Mitwelt kaum etwas zu erwarten und die Nachwelt sicher nichts zu reden haben. Ich kann es daher nur als eine Verirrung betrachten, wenn man die freien Vorträge bekämpft oder einschränkt.

Vor allem hüte sich aber der Lehrer davor, die mangelhaften Leistungen der Schüler in Vorträgen, Aufsätzen und Deklamationen mit Hohn oder Spott zu übergießen. Er muß vielmehr überall auch den bloßen ehrlichen und starken Willen anerkennen, wenn dieser, auch in einem sonst mißlungenen Vortrage oder Aufsatze, zu spüren ist. Er kann durch ungeschickten Tadel den Schüler so tief verletzen, daß dessen wahre Natur sich nie wieder herauswagt, daß er alle Lust an schöpferischer Tätigkeit verliert, daß er verschlossen, verstockt und arbeitsunlustig wird. Nie zeige sich der Lehrer als ein hochmütiger und dünkelhafter Besserwisser, sondern als warmherziger Freund und Kamerad des Schülers, wenigstens ist dies bei allen produktiven Arbeiten der

Schüler unbedingt geboten. Der Lehrer, der es versteht, die Selbsttätigkeit der Schüler anzuregen und ihr freieren Lauf zu lassen, als es gewöhnlich geschieht, wird niemals Schwierigkeiten mit der Disziplin haben, da ihm gerade die kraftvollen Schülernaturen vertrauen und willig folgen werden. Es muß daher hier mit vollster Bestimmtheit und Deutlichkeit ausgesprochen werden, daß im Mittelpunkte des deutschen Unterrichts gar nicht die Lektüre, sondern vielmehr der Aufsatz und der freie Vortrag zu stehen hat.

Die Kunsterziehungsbestrebungen unserer Zeit, die an sich mit lebhafter Freude zu begrüßen sind, sind doch zum Teil wieder auf die falsche Bahn herkömmlicher theoretischer Anschauungen geraten, indem sie die Betrachtung der Kunstwerke, das Anschauen von Bildern, das Anhören von vorgetragenen Dichtungen auf den beiden Kunsterziehungstagen in Dresden und Weimar in den Vordergrund gestellt haben. Während aber der Kunsterziehungstag in Dresden, der sich mit der bildenden Kunst beschäftigte, die Selbsttätigkeit des Schülers in trefflichen Referaten über Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht immerhin nachdrücklich betonte, hat der zweite Kunsterziehungstag in Weimar, der den Schwerpunkt auf Aufsatz, freien Vortrag, Redeübungen hätte legen müssen, nach dieser Richtung hin nur wenig Belangreiches geleistet und sich ganz in die Betrachtung des sprachlichen Kunstwerkes verloren. Bei allem Vortrefflichen, was Waetzoldt, Rudolf Lehmann, Wolgast, Kerschensteiner und andere treffliche Männer dort gesagt haben, muß doch darauf hingewiesen werden, daß die künstlerischen Kräfte unseres Volkes nur geweckt und gestärkt werden können — auch in bezug auf wirklichen Kunstgenuß — durch Befreiung der produktiven Kraft und der Selbsttätigkeit unserer Jugend, die heute unter der Überfülle dargebotener Geistesschätze vielfach geradezu verschüttet ist. Schulung des Auges und der Hand durch einen nach neuen Grundsätzen geleiteten Zeichenunterricht, Schulung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks durch einen ebenso nach gesunden neueren Anschauungen geleiteten Aufsatz- und Redeunterricht werden unsere Jugend wieder zu einem lebendigen Können, zu frischer, freier, schöpferischer Kraft und zu reiner, starker Genußfähigkeit führen.[1]) Wie der moderne Zeichenunterricht mit Recht darnach strebt, das Zeichnen zu einem Ausdrucksmittel zu erheben, vermöge dessen der Schüler mit Stift und Farbe erzählen lernen soll, was ihm in Kopf und Herzen lebt, so kommt es auch beim deutschen Unterricht in erster Linie darauf an, die Sprache als Ausdrucksmittel zu behandeln und den Schüler zu voller Beherrschung dieses Ausdrucksmittels, zu einem lebendigen Können zu führen. Kunst kommt her von Können, was leider immer und immer wieder vergessen zu werden pflegt.

[1]) Im einzelnen verweise ich auf die Veröffentlichungen der beiden Kunsterziehungstage in Dresden und Weimar, Leipzig, Vogtländer 1901 und 1903, sowie auf meine Aufsätze: 'Der zweite deutsche Kunsterziehungstag in Weimar', ZDU. XVII, S. 673 ff. und 'Schillergedächtnis und Schule', ZDU. XIX, S. 209 ff. Besonders empfohlen seien: Der Kunstwart, herausgegeben von F. Avenarius; die Zeitschrift 'Der Säemann', herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, Schriftleiter Karl Götze, Leipzig 1905; Otto Anthes, Der papierne Drache; O. Kästner, Zur Aufsatzreform. Neue Aufgaben und neue Wege aus der Praxis für die Praxis, Leipzig 1905.

Wir haben endlich in Deutschland eine öffentliche weltliche Beredsamkeit im Parlament, im Gerichtssaal und bei allen kollegialen Beratungen, in Vereinen, wissenschaftlichen und politischen Versammlungen usw. Wer die Geschichte unserer parlamentarischen Beredsamkeit betrachtet, der staunt über die Unbeholfenheit, mit der anfangs der redeungewohnte Deutsche an die Öffentlichkeit trat. Erst nach und nach ist er zur Beherrschung der mündlichen freien Rede gelangt, aber noch heute sind wirklich gute Redner, wie wirklich gute Stilisten in Deutschland eine Seltenheit. Die meisten zittern auch heute noch, wenn sie öffentlich sprechen sollen, und die meisten ergehen sich dann in unbeholfenen Wendungen oder in ganzen Reihen von nichtssagenden Sätzen und Wiederholungen. Alles das erklärt sich lediglich aus Mangel an Übung und aus der daraus folgenden Befangenheit. Gerade unsere Stände der höheren Bildung zeigen diese Schwäche am ausgeprägtesten. Es ist ganz falsch, wenn man, um diese Schwäche zu verdecken, gegen die 'Eloquenz' und das 'Maulheldentum' eifert. Nein, in der Rede liegt etwas Schöpferisches, Hinreißendes, Begeisterndes, das die Massen zwingt, und im politischen Kampfe, wie auch sonst im Kampfe der Meinungen, wird die Partei den Sieg behaupten, welche die besten Redner stellt. Sollte angesichts solcher Tatsachen nicht jeder, der nicht in einseitigen Theorien befangen ist, zu der Erkenntnis kommen, daß es dringend notwendig ist, den unendlich langen Bildungsgang der Jugend unserer gebildeten Stände auch dazu auszunutzen, daß sie sich eine größere Fähigkeit, öffentlich zu sprechen, aneignet, und mehr Sicherheit und Gewandtheit darin erwirbt als bisher?

Was unsere deutschen Redner am meisten an einer glücklichen Beredsamkeit hindert, das ist wiederum die Angst vor dem Fehler, die leider unserer Jugend dadurch eingeimpft wird, daß noch immer in unseren Schulen die Sprachrichtigkeit im deutschen und fremdsprachlichen Unterricht an erster Stelle steht. Es kann etwas richtig, geradezu furchtbar richtig sein und doch sprachlich und sachlich recht mittelmäßig, ja wirklich schlecht. Man kann es nicht scharf genug betonen, daß in der lebendigen Rede die Sprachrichtigkeit durchaus nicht an erster Stelle steht, sondern die frische, anschauliche Kraft, die Schärfe und Klarheit, die leuchtende Bildkraft der Rede, die genaue Übereinstimmung zwischen Ausdruck und Sache. *Aliud est latine, aliud grammatice loqui.* Dieser gute Spruch des alten Quintilian gilt auch von dem deutschen schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck. Th. Vischer hat das einmal in seinem berühmten Aufsatze über G. Kellers grünen Heinrich in die Worte gekleidet: 'Es kommt auf ein paar Nachlässigkeiten und Härten, auf ein Wärzchen nicht an, wenn nur der Satz rote Backen hat.' Der größte Redner des vorigen Jahrhunderts, Fürst Bismarck, hat fast nie glatte Sätze und einwandfreie Konstruktionen, aber seine Rede ist wie aus einem Gusse, klar, hinreißend, durch machtvollen Aufbau des Ganzen überwältigend.[1]) Wilhelm Scherer beklagt es

[1]) Eine Auswahl von Bismarcks Reden und Briefen gehört in jeden deutschen Schulunterricht. Vgl. H. Wunderlich, Die Kunst der Rede in ihren Hauptzügen an den Reden Bismarcks dargestellt. Leipzig 1898. — Horst Kohl, Die politischen Reden des Fürsten

mit Recht, daß die unorthographischen Frauenbriefe, wie sie zur Zeit der Frau Rat Goethe, die in ihren Briefen immer den Nagel auf den Kopf traf, uns in so liebenswürdiger Weise entgegentreten, gegenwärtig in gebildeten Kreisen ganz ausgestorben seien. 'Was ist das Streben nach Bildung und Feinheit, ruft er aus, oft für ein Popanz! Wie unterdrückt es warm ursprüngliche Natur!' Man mache also den Aufsatz und die freie Redeübung nicht zu einem grammatischen und orthographischen Spezimen, und man vermeide die Jagd auf die Fehler, sondern gehe lieber positiv mitschaffend auf den wirklichen Gedankenausdruck des Schülers liebevoll ein.[1])

Ganz wichtig ist hierbei auch, daß aller Aufsatz- und Redeunterricht nicht lediglich der logischen Schulung, sondern vor allem auch der Entfaltung der Phantasie zu dienen hat, ebenso wie die Lektüre. Denn um die Schulung des Verstandes, die bei der Betrachtung der Wort- und Satzform naturgemäß überwiegt, in gesunder Weise zu ergänzen und auszugleichen, hat der deutsche Unterricht bei allen seinen Aufgaben vor allem auch auf Phantasie, Gefühl und Willen einzuwirken und auf deren Gleichberechtigung mit dem Verstande hinzuweisen. Das geschieht dadurch, daß der Lehrer überall neben der Wortform auch den Wortinhalt bespricht. Das abstrakte Denken, dessen Ausbildung ja immer eine Hauptaufgabe alles Unterrichtes bleiben wird, muß im deutschen Unterrichte vor allem durch gegenständliches Denken, durch lebendige Anschaulichkeit ergänzt werden. Das Denken in konkreten Anschauungen, in Bildern, bezeichnen wir kurz als Phantasie. Damit ist freilich der Begriff der Phantasie noch nicht erschöpft. Vielmehr müssen wir uns vergegenwärtigen, daß die Phantasievorstellungen niemals unmittelbar durch die Sinne gegeben sind und daß sie daher von der gegebenen Wirklichkeit häufig abweichen, indem sie auch rein imaginäre Vorstellungen aufnehmen und die Vorstellungen ohne Rücksicht auf die Kausalität des wirklichen Lebens miteinander verbinden können. Dadurch wird die Phantasie aber die Grundlage alles dessen,

---

Bismarck, Stuttgart 1892—1894, 12 Bände. — Eine Auswahl bietet: O. Lyon, Bismarcks Reden und Briefe nebst einer Darstellung des Lebens und der Sprache Bismarcks, Leipzig 1895. — Die Briefe behandelt besonders Th. Matthias, Bismarck als Künstler nach den Briefen an seine Braut und Gattin. Eine sprachlich-psychologische Skizze, Leipzig 1902. — Die Redekunst im allgemeinen behandelt gut und geschickt: Adolf Philippi, Die Kunst der Rede. Eine deutsche Rhetorik, Leipzig 1896.

[1]) Aus der Fülle der Aufsatzliteratur seien hier hervorgehoben: O. Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. Leipzig 1883. — W. Strehl, Der deutsche Aufsatz für die Mittelstufe höherer Schulen. Berlin 1895. — O. Weise, Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung. Leipzig 1903. — F. Schultz, Die Grundzüge der Meditation. Dessau 1887, und Meditationen, eine Sammlung von Entwürfen, neubearbeitet von Theodor Matthias, Dresden 1903 ff. — Th. Matthias, Aufsätze aus Oberklassen, Leipzig 1905. — G. Legerlotz, Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe. Berlin 1902. — Haselmayer, Neues Aufsatzbuch. Würzburg 1896. — M. Henschke, Deutsche Prosa, ausgewählte Reden und Essays, Leipzig 1905. — Laas, Der deutsche Aufsatz, bearbeitet von Imelmann. Berlin 1894. — Mosengel, Deutsche Aufsätze für die Mittelklassen höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Leipzig 1901. — Karl Jul. Krumbach, Deutsche Aufsätze, Leipzig 1890 ff.

was man gewöhnlich unter dem Namen Idealismus zusammenfaßt. Dadurch wird es dem Menschen möglich, auch über dem Wirklichen stehende Zustände zu denken, zu erfahren, zu erträumen. So sehen wir z. B. in der Gesamtphantasie eines Volkes häufig in Sage, Märchen, Mythologie ersehnte religiöse und sittliche Zustände vielfach geschildert. Immer aber ist die Phantasie ein planvoll geregelter Gedankenverlauf. Diese Regelung geschieht durch den Willen. Wir wägen die verschiedenen durcheinander flutenden Vorstellungen gegeneinander ab und verbinden sie zu neuen Gebilden, selbständig schaffend. Die Regelung geschieht nun in der Weise, daß eine Grundanschauung, ein Grundmotiv festgehalten wird, auf dem alle übrigen Vorstellungen sich aufbauen und zu dem sie in Beziehung gesetzt werden. Dadurch erhalten die Phantasieerzeugnisse die notwendige Einheit. Das reiche Spiel der Assoziationen wird aber nun vor allen Dingen herbeigeführt durch die Gefühle, die sich mit den Vorstellungen verknüpfen; so ruft das weite, unermeßliche Meer in uns erhabene Gefühle, schlechtes Wetter eine gedrückte Stimmung, heiteres Wetter frohe Laune usw. hervor. Auch der erste Plan zu einer Dichtung, das beherrschende Grundmotiv, wird in der Regel durch das Spiel der Assoziationen in der Seele erzeugt und tritt gewöhnlich ganz plötzlich und mit einem Schlage in der Seele auf. Dieses Auftreten des Grundmotivs ist die eigentliche dichterische Konzeption, auf die nach Goethe 'bei jedem Kunstwerk, groß oder klein, bis ins kleinste alles ankommt.' Abgeklärt, geregelt und berichtigt wird das durch den reichen Zufluß von Vorstellungen entstandene und weiter ausgestaltete Grundmotiv nun häufig durch den logischen Verstand; die Einheit der weiter hinzutretenden Vorstellungen wird aber durch den Willen festgehalten, der alle Assoziationen verwirft, die nicht zu dem Anschauungsbereiche des Grundmotivs passen. Daher ist alle Phantasieschulung zugleich eine großartige Willensschulung.

Die Phantasie ist also vor allen Dingen nach zwei Seiten hin tätig: sie denkt anschaulich und sie verknüpft die immer neu zu dem Grundmotiv hinzutretenden Vorstellungen in eigenartiger Weise. Wir unterscheiden daher nach Wundt[1]) eine anschauliche und eine kombinatorische Phantasie, die wir nur selten bei einem Dichter in gleicher Stärke vereinigt finden. So überwiegt bei Goethe entschieden die anschauliche, bei Schiller die kombinatorische Phantasie. Goethes Stärke liegt in seinem gegenständlichen Denken, in dem anschaulichen Erfassen und strengen Festhalten des Grundmotivs, Schiller dagegen denkt weit abstrakter, vermag aber durch seine Phantasie das Grundmotiv mannigfach umzugestalten und die originellsten Vorstellungskombinationen daran zu knüpfen.

Die Betrachtung des Inhalts der Worte ist nun ein Hauptmittel, um die Phantasietätigkeit des Schülers anzuregen. Nichts fesselt den Schüler so lebhaft, als wenn er Einblick erhält in die Entwickelung der Worte und der Wortbedeutungen und an sprachlichen Erscheinungen den Gang der Kulturgeschichte kennen lernt. Der konkrete, sinnliche Inhalt der Worte muß überall

[1]) Vgl. hierzu Wundts Grundriß der Psychologie, 6. Aufl., Leipzig 1904, der für den Lehrer des Deutschen unentbehrlich ist.

herausgearbeitet und dem Schüler zum Bewußtsein erweckt werden.[1]) Wendungen wie: sein Schäfchen ins Trockene bringen, jemand auf den Sand setzen, eine Lanze brechen, ein Fest begehen, die Schranken durchbrechen, einen Korb geben usw., Wörter wie Kopf, Zweck, Schiff und Geschirr, schlecht, albern u. a. müssen in ihrer sprach- und kulturgeschichtlichen Entwicklung aufgehellt, Euphemismen wie potztausend, potz Sapperment, pfui Deichsel u. a., ebenso übliche Volksetymologien wie Zanktippe, rattenkahl usw. in ihrer Eigenart besprochen werden. Man darf sich aber nicht damit begnügen, den alten kulturgeschichtlichen Inhalt und die in der Etymologie begründete Bedeutungsentwickelung wichtiger Wörter zu entfalten, sondern man muß auch die Wörter in den Bereich der Betrachtung ziehen, denen das geistige und gesellschaftliche Leben der Gegenwart ihren besonderen Inhalt und ihr eigenartiges Gepräge verliehen hat. Wenn wir Wörter wie Kapital, Geld, Arbeit, Arbeitsteilung, Sport, Pflicht, sozial, sozialpolitisch, antisozial, Einkommen, Arbeitslohn, Gehalt, Rente u. a. genau auf ihren Inhalt prüfen und diesen Wortinhalt in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern aufsuchen und feststellen, so schaffen wir dadurch in dem heranwachsenden Geschlechte ein mächtiges Bollwerk gegen die Übermacht der Phrase. Der Hexenkessel der Phrase, in den wir unser heranwachsendes Geschlecht ohne hinreichende Ausrüstung zum Widerstande und Kampfe hineingeraten lassen, weil häufig nur die Form der Wörter und Sätze und viel zu wenig ihr Inhalt betrachtet wird, ist vielleicht die schwerste Gefahr unter allen, die dem jungen Manne gleich nach dem Austritte aus der Schule droht. Die lexikalische Seite unserer Sprache verlangt die gleiche Berücksichtigung wie die grammatische. Dies ist ein Fundamentalsatz des neueren deutschen Unterrichts, der in der Schule niemals ungestraft vernachlässigt wird.

Die Behandlung des Fremdwortes ist hierbei natürlich nicht auszuschließen. Man wird hier dem Standpunkte des Allgemeinen deutschen Sprachvereins: 'Kein Fremdwort für das, was deutsch gleich gut ausgedrückt werden kann' beizupflichten haben. Es ist also nur das entbehrliche Fremdwort zu meiden, nicht das Fremdwort überhaupt.[2]) Der Geschichte manches Fremd-

[1]) Gute Hilfsmittel sind: W. Borchardt, Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmunde, bearbeitet von G. Wustmann, Leipzig 1895. — Albert Richter, Deutsche Redensarten. Leipzig 1893. — H. Schrader, Der Bilderschmuck der deutschen Sprache. Weimar 1896. — Karl Müller-Fraureuth, Aus der Welt der Wörter. — Das deutsche Wörterbuch (Grimm) ist natürlich unentbehrlich, treffliche Ergänzungen bietet Pauls Deutsches Wörterbuch. Waag, Bedeutungswandel (s. o. S. 180 Anm.) ist vortrefflich zu verwenden. — In meiner Schrift 'Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der deutschen Sprache', Leipzig, 3. Aufl. 1904, habe ich vor allem zwei Gesichtspunkte durchgeführt: 1. Auch die Lektüre hat in letzter Linie dem Aufsatz zu dienen und den Schüler zur Selbsttätigkeit in Aufsatz und freien Vorträgen hinzuführen; 2. der Wortschatz ist sprach- und kulturgeschichtlich zu erfassen. — Wertvoll ist: Arnold Zehme, Die Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters. Im Anschluß an die Lektüre zur Einführung in die deutschen Altertümer im deutschen Unterricht dargestellt. Leipzig 1905.

[2]) Die Verdeutschungswörterbücher von Dunger, Leipzig 1882, und Sarrazin, 2. Aufl.

wortes wird man mit ebenso großer Liebe nachzugehen haben, wie der der deutschen Wörter, z. B. Literatur, Idealismus, Realismus, Milieu, Naturalismus, Symbolismus, Monarchie, Demokratie, Parlament, Republik usw.

Lektüre. Die zweite Hauptaufgabe alles deutschen Unterrichtes ist die Einführung der Jugend in unser Schrifttum. Auch hier ist davon auszugehen, daß die gesprochene Rede das Ursprüngliche ist. Man hat daher zunächst dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, daß eine Dichtung, ein Aufsatz usw. das volle Leben erst in der gesprochenen Rede erlangt und daß hier von der Betonung außerordentlich viel, oft alles abhängt. Der Lehrer des Deutschen muß vor allem imstande sein gut vorzulesen. Denn die beste Einführung in eine Dichtung ist der gute mündliche Vortrag durch den Lehrer.[1]) Das muß ohne weiteres als eine Grundwahrheit alles deutschen Unterrichts anerkannt werden. Bei kleineren lyrischen Gedichten wird häufig das bloße gute Vorlesen genügen, um den Stimmungsgehalt auszulösen, aber für die weitaus größte Zahl der Dichtungen, namentlich für alle umfangreicheren künstlerischen Gebilde genügt es natürlich nicht. Hier muß vielmehr dem Vorlesen eine eindringende, tiefgehende Analyse der Dichtung nach Form und Inhalt folgen.[2])

Das Schlimmste, was einem Schüler geschehen kann und was alle Entfaltung der Kraft, auch die zur Kunst hin, unterbindet, ist die Verurteilung des Schülers zur Passivität, zu untätigem Hören. Die Selbsttätigkeit des Schülers darf niemals unterdrückt, sondern sie muß gesteigert und in die richtigen Bahnen geleitet werden. Die Entfaltung der Selbsttätigkeit macht den Schüler glücklich und froh und leitet ihn mit Sicherheit zu dem Ziel aller Schulung: zur Kraftbildung, zur Beherrschung und Klärung seines dunklen Trieblebens und zur klaren Festigkeit in den Grundlagen alles dessen, wozu

---

1888, sowie des Allgemeinen deutschen Sprachvereins bieten gute Verdeutschungen dar. — Das ganze Gebiet umfaßt Heyses Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung, neubearbeitet von O. Lyon, Hannover 1903. 18. Aufl.

[1]) Dem Lehrer ist zu empfehlen: Palleske, Die Kunst des Vortrags. Stuttgart 1892. Walter Parow, Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht. Berlin 1886. — W. Münch, Die Pflege des mündlichen deutschen Ausdrucks, ZDU. III, 29ff., nun auch in Münchs Vermischten Aufsätzen.

[2]) Von Erläuterungswerken seien hervorgehoben: R. u. W. Dietlein, Dr. O. Frick, Dr. H. Gaudig und Fr. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. 6 Bände, Leipzig 1902ff. Der 6. Band, 1905, enthält das griechische Drama, von Dr. Joh. Geffken. — Otto Anthes, Dichter und Schulmeister. Von der Behandlung dichterischer Kunstwerke in der Schule. Leipzig 1904. — Allgemeine Grundlinien ziehen: Paul Goldscheider, Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Grundlinien einer Systematik. Berlin 1889. — A. Biese, Pädagogik und Poesie. 1. Bd. Berlin 1900. 2. Bd. Neue Folge, Berlin 1905 (von grundlegender Bedeutung). — Hermann Steuding, Die Behandlung der deutschen Nationalliteratur in der Oberprima des Gymnasiums an den Hauptwerken Goethes erläutert. Leipzig 1898. — A. Schönbach, Lesen und Bildung. Graz 1900. — O. Lyon, Die Lektüre usw. (s. oben S. 175 Anm.). — O. Weise, Ästhetik der deutschen Sprache. Leipzig 1903. — Joh. Boock, Sprachästhetik. Berlin 1902. — E. Hiemann, Das dichterische Kunstwerk in der Schule (in der Leipziger Lehrerzeitung 1905, Nr. 40).

ihn später Wissenschaft, Kunst, Leben als zu seinem eigentlichen Lebenskreise führen. Schon Goethe sagte: 'Ich kann das Predigen nicht vertragen; ich glaube, ich habe in meiner Jugend mich daran übergessen'. Dieses Wort richtet sich keineswegs gegen die kirchliche Predigt, sondern lediglich gegen das deduktive Vortragen induktiv zu entwickelnder Wahrheiten. Selbsttätig will die Jugend sein, und sie ist des Lehrers eigentlich nur um deswillen bedürftig, daß ihr mächtiger Tätigkeitstrieb vor Irrwegen bewahrt, richtig abgemessen, sorglich entwickelt, gesteigert und auf die rechten Ziele gelenkt wird.

Freilich bringt die sorgfältige Schulung der angeborenen Natur und Kraft für jeden Begabten eine lange Zeit das Gefühl mit sich, als ob durch das strenge Studium Natur und Kraft verloren gegangen wären. Jeder Vorwärtsstrebende macht in seinem Entwickelungsgange diese Erfahrung. Aber dieses Gefühl der Ermattung ist nur eine natürliche Reaktion gegen das stürmische Vorwärtsschreiten reich beanlagter Menschen. Nach einiger Zeit kehren Kraft und Natur wieder, aber erhöht, gereinigt, gestärkt, und die höchsten Leistungen der Kunst und Wissenschaft entspringen nun erst dieser durch Schulung und Studium gesteigerten und erhöhten Natur und Kraft. Bei Goethe und Schiller beobachten wir ganz deutlich, wie sie fast ein Jahrzehnt hindurch, als sie in ihrem Studium in die Tiefe drangen, nicht die Kraft zu hervorragender poetischer Produktion besaßen; sie schwiegen. Aber dann kam die alte Kraft wieder, nur beschwingt durch die aus dem Studium gewonnenen größeren und tieferen Anschauungen und Gedanken und gestählt durch die eiserne Übung im strengen Studium, und herrliche Meisterwerke gingen aus dieser Vereinigung von Natur und Studium hervor. Darum sagt Goethe mit tiefem Verständnis für diese Frage:

Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!
Und wenn wir erst in abgemeßnen Stunden
Mit Geist und Fleiß uns an die Kunst gebunden,
Mag frei Natur im Herzen wieder glühen!

Die Verächter einer strengeren Analyse unserer Lesestücke wollen dieses 'redliche Bemühen' ausschalten. Sie wollen nur, wie Rousseau, die vor dem Studium liegende Natur anerkennen. Das bedeutet aber einen Verzicht auf die durch das strenge Studium gesteigerte, erhöhte, gereinigte und verklärte Natur und Kraft, aus der dann erst die größten und herrlichsten Werke der Kunst, Wissenschaft und Technik hervorgehen. Es hieße für alle Zukunft auf solche Werke höchster Art verzichten, wenn wir dem unseligen Drängen, nur bei der Betätigung der ersten, nicht gesteigerten und erhöhten Natur in bloßem Anregen, Vorlesen und gelegentlichen Bemerkungen stehen zu bleiben, nachgeben und das strenge, ernste, wenn auch zuweilen nüchterne Studium unserer Sprache und Dichtung aus unserer Schule ästhetisierender Oberflächlichkeit zuliebe beseitigen wollten. Zum Genusse des Echten, Großen, Wahren in der Kunst führt nur das tiefere Kunstverständnis. Und in dieses dringen wir nur ein durch ernste, strenge Arbeit, durch feinsinnige, tiefdringende Analyse einzelner Dichtwerke.

Daher sind auch die Erläuterungsschriften nicht in Bausch und Bogen zu verwerfen, wie es jetzt häufig geschieht. Der Kampf gegen die schlechte und unwürdige Erläuterungsliteratur ist vollberechtigt, aber die guten Erläuterungswerke können wir gar nicht entbehren. Selbstverständlich sind sie nicht dazu geschrieben, daß die Lehrer des Deutschen ihren Unterrichtsstunden ohne weiteres solche Erläuterungsschriften zugrunde legen und in ihren Lektionen genaue Abdrücke solcher Erläuterungsvorlagen darbieten sollen. So tief steht wohl heute kein Lehrer in seiner Unterrichtskunst, daß er sich ängstlich an ein derartiges Erläuterungswerk anklammerte. Die Erläuterungsschriften haben vielmehr einen ganz anderen Zweck. Zunächst wollen sie überhaupt dem Werke eines Dichters eine neue, tiefere Deutung geben oder das Werk in eine neue, dem Verständnis des Dichters förderliche Beleuchtung rücken. Oder sie wollen die Dichtung der Menge der Gebildeten oder der breiten Masse des Volkes näher bringen. Beide Aufgaben sind so groß und herrlich, daß man getrost sagen kann: eine solche Interpretationskunst erobert den neuen großen Werken echter Kunst, die anfangs ja im Volke fast niemals Verständnis finden, nach und nach den Platz im Herzen des Volkes, der ihnen gebührt. Man denke nur an die Meisterwerke Goethes und Schillers, die anfangs von der Gesamtheit entschieden abgelehnt und erst durch die unermüdliche Arbeit genialer Interpretatoren in schwerem Kampfe zur Anerkennung gebracht wurden.

Hat doch Goethe selbst eine Erläuterung seines Gedichtes 'Die Harzreise' geschrieben. Haben doch beide in ihrem Briefwechsel ein unsterbliches Denkmal solcher Erläuterungen errichtet. Auch hat Goethe wiederholt seinen Auslegern lebhafte Anerkennung gezollt. Ja, Goethe hat sogar in seiner Erläuterung 'Über die Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen' die elf Strophen seiner Dichtung durch prosaische Darstellung der tatsächlichen Grundgedanken jeder einzelnen Strophe erklärt und ist dadurch das meisterliche Vorbild zahlreicher in seinen Spuren wandelnder Erklärer geworden. Da bemerkt Goethe ganz klipp und klar: 'Ich konnte doch beim Vortrag (der Ballade) öfters bemerken, daß selbst geistreich-gewandte Personen nicht gleich zum erstenmal ganz zur Anschauung der dargestellten Handlung gelangten. Da ich nun aber nichts daran ändern kann, um ihr mehr Klarheit zu geben, so gedenk' ich ihr durch prosaische Darstellung zu Hilfe zu kommen.' Die Interpretationskunst steht von alters her ehrenvoll neben der Dichtkunst als deren sturmerprobte und treubewährte Genossin, Helferin und Bahnbrecherin.

Der Lehrer darf nur nicht in den Irrtum verfallen, daß die in solchen Erläuterungsschriften gegebenen zahlreichen Sprach- und Sacherklärungen dem Schüler von dem Lehrer mitgeteilt werden müßten. Vielmehr genügt es, wenn der Lehrer sie in der Stunde gegenwärtig hat, schon um etwaige Fragen der Schüler beantworten zu können, vor allem aber, um alle psychischen Hemmungen, die sich bei vielen Schülern geltend machen, indem der Schüler an einzelnen Ausdrücken unwillkürlich hängen bleibt und über zahlreiche derartige Bedenken nicht hinauskommt, siegreich zu überwinden. Alles, was die Erklärer von Dichtungen sagen, ist für den Lehrer nur schätzbarer Stoff für die künstlerische

Gestaltung seiner Unterrichtsstunde, der eine vielfältige Umwandlung, Verkürzung, Verwerfung, Ergänzung und Widerlegung erfährt.[1])

Ebenso ist eine Beschäftigung mit der Kunstform[2]) unerläßlich. Schon in ihren Tonverhältnissen bietet die deutsche Sprache so Mannigfaltiges und Wichtiges, daß eine eingehendere Behandlung der deutschen Betonungslehre unerläßlich ist. Man darf sich nicht, wie es so häufig geschieht, mit der nichtssagenden und noch dazu ungenauen Bestimmung begnügen, daß im Deutschen der Ton auf der Stammsilbe ruhe. Vielmehr ist von der indogermanischen Betonung auszugehen, wie diese völlig frei war und auf jede Silbe treten konnte, und wie sie ferner innerhalb desselben Wortes von einer Silbe auf die andere überzugehen vermochte. Von dieser völlig freien Beweglichkeit des Tones geht man dann zu dessen Einschränkung auf die drei letzten Silben im Griechischen und Lateinischen, auf das sogenannte Dreisilbengesetz über. Dann zeigt man den durchgreifenden Unterschied zwischen den germanischen und den älteren indogermanischen Sprachen, der darin besteht, daß sich im Germanischen der Ton fest mit einer Silbe verbunden hat, und daß er, im schroffen Gegensatz zum Griechisch-Lateinischen, auf dem ersten Teile eines Wortes ruht, der im einfachen Worte gewöhnlich die Stammsilbe (z. B. Váter), im zusammengesetzten das Bestimmungswort ist (z. B. Háusvater). Daran schließt sich dann eine Darlegung, wie diese allgemeine Regel allmählich durchbrochen wurde, indem die bedeutungslosen Vorsilben, mit denen die Verben zusammengesetzt wurden, die Verbalpartikeln ge, be, er, ver, zer und ent, den Ton an die Stammsilbe abgaben (gelángen, bewúndern, erhálten usw.), und wie dieser Vorgang von der Verbalkomposition auf die entsprechenden Gebilde der Nominalkomposition überging (z. B. Gebúrt, Beweís, Zerfáll usw.), während die inhaltsreichen Adverbien auch in der Verbalzusammensetzung ihren Ton festhielten (z. B. ábgehen, áufstehen, Ábgang, Áufstand usw.), mit Ausnahme der Adverbien wider, wieder, durch, hinter, unter, über, um und voll, die in untrennbarer Zusammensetzung, aber nur in dieser, ihren Ton wie bedeutungslose Partikeln an die Stammsilbe abgaben (unterhálten, übersétzen, durchwándern usw.). Zu köstlichen Betrachtungen der verschiedensten Art bietet dann die

[1]) Vgl. zu dem Gesagten meinen Aufsatz 'Schillergedächtnis und Schule' (ZDU. XIX, S. 209 ff.), in dem die angeregten Gedanken im einzelnen erörtert werden.

[2]) Vgl. Karl Groos, Der ästhetische Genuß, Gießen 1902 ff. — Wilhelm Bölsche, Die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Poesie. — Karl Bücher, Arbeit und Rhythmus, Leipzig 1902. — O. Lyon, Das Pathos der Resonanz, eine Philosophie der modernen Kunst und des modernen Lebens, Leipzig 1900. — Heinrich Bulthaupt, Dramaturgie des Schauspiels, 4 Bde., Oldenburg 1896—1902. — Karl Borinski, Deutsche Poetik, Sammlung Göschen Nr. 40. — Joh. Volkelt, Ästhetik des Tragischen, München 1897. — Alfred Biese, Philosophie des Metaphorischen, Hamburg 1893. — O. Lyon, Poetik (Handbuch der deutschen Sprache II). — O. Lange, Deutsche Poetik, Berlin 1900. — Jakob Minor, Neuhochdeutsche Metrik, Straßburg 1900. — Eugen Wolff, Poetik, Leipzig und Oldenburg 1899. — O. Lyon, Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus, Leipzig, B. G. Teubner (bisher 22 Bändchen von Vogel, Adolf Matthias, Theodor Matthias, Fürst, Sahr, Robert Petsch, Ladendorf u. a.). — H. Unbescheid, Beiträge zur Behandlung der dramatischen Lektüre.

Eigentümlichkeit unserer Sprache Anlaß, daß wir nicht schlechtweg betonte und unbetonte Wörter haben, sondern die betonten wieder in haupt- und nebentonige scheiden. Die Lachmannschen Ausdrücke Hoch- und Tiefton wird man, da sie von der neueren Wissenschaft zur Benennung des musikalischen Akzentes gebraucht werden, für den dynamischen Akzent nicht mehr verwenden und nach dem Vorgange von Sievers besser durch die Bezeichnungen Haupt- und Nebenton ersetzen.

Man kann hier von der Schwierigkeit ausgehen, die es dem Ausländer macht, deutsche Wörter wie Áusstèllung, Míttèilung, Vórlèsung usw. nicht fälschlich als Áusstĕllùng, Míttĕilùng, Vórlĕsùng usw. auszusprechen, und dann an solchen Beispielen das Gesetz entwickeln, daß die deutsche Sprache in zusammengesetzten Wörtern dem Bestimmungsworte zwar den Hauptton, aber der Stammsilbe des Grundwortes einen Nebenton gibt. An Wörtern wie únglaublich und ungláublich, únmöglich und unmöglich u. a. läßt sich der wichtige Unterschied zwischen dem logisch-grammatischen und dem rhetorisch-rhythmischen Tone erörtern. So ruht der Ton in Adjektiven auf der Vorsilbe un, wenn lediglich die Verneinung ausgedrückt werden soll, z. B.: die Nachricht ist únglaublich; dieser Fall ist únmöglich usw. Rein rhetorisch wirkt jedoch die Tonverlegung auf die zweite Silbe, indem die Wörter ungláublich, unmöglich u. a. dadurch lediglich zu steigernden Ausdrücken werden, z. B.: Es ist ungláublich (d. h. außerordentlich), was er leistet; er ist ungláublich glücklich; das kann er unmöglich gesagt haben usw. Diese rhetorische Akzentverlegung, die wohl vorwiegend dem Streben nach einer besonderen Wucht des Tones im zweiten Teile der Zusammensetzung entspringt (vielleicht unter Einwirkung fremder Vorbilder, man vergleiche rednerische Lieblingsworte wie: monumentál, fundamentál u. a., oder unter dem Einflusse norddeutscher Sprechweise, man vergleiche die norddeutsche Aussprache: Bürgerméister, notwéndig, Prinzessínnen u. a.), findet sich in allen Steigerungen durch vorgesetztes all: z. B. allwíssend, allgütig, allmächtig, Alldéutschland usw., dann aber auch in Wörtern wie: vollkómmen, willkómmen, wahrháftig, teilháftig, eigentümlich, barmhérzig, wahrschéinlich, leibháftig, Jahrhúndert u. a., auch in einfachen Wörtern wie: lebéndig, Forélle, Holúnder usw., und namentlich in Ortsnamen: Wörishófen, Nordháusen, Mühlháusen, Blankenése, Blankenbérge, Bremerháfen, Kuxháfen usw.

Ebenso lassen sich bei der Betrachtung des Satztones bestimmte Gesetze finden. Das Hauptgesetz, daß das bestimmende Wort einen stärkeren Ton erhält als das bestimmte, z. B. das Haus des Váters; er eilt héim; die Rose blüht schön usw., werden die Schüler leicht erkennen. Man kann diesen Ton wiederum den logischen nennen und davon den rhetorischen scheiden, der bestrebt ist, das letzte Glied einer Satzteilgruppe oder eines Satzes hervorzuheben. So sagt man mit richtigem logischen Tone: der Faust Goethes, dieses Werk Schillers, der Sturm heult, der Wind braust usw., aber mit rhetorischer Tonverlegung: Goethes Faust; Schillers Werke; es heult der Sturm, es braust der Wind usw. Zeigt man dann noch, wie sich häufig

logischer und rhetorischer Ton durchkreuzen, und nimmt man endlich noch den künstlichen Beziehungston hinzu, nach welchem jede Silbe und jedes Wort im Satze den Hauptton erhalten kann (z. B. in Schillers bekanntem Verse: „es kann nicht sein, kann nicht sein, kann nicht sein"), so erhält der Schüler eine Ahnung von dem wunderbaren Reichtum und der großartigen Mannigfaltigkeit der Tonverhältnisse unserer Sprache. Auf solcher Grundlage kann man dann ohne große Schwierigkeit die deutsche Metrik aufbauen. Selbstverständlich sind solche Belehrungen, ebenso wie die Einführung in das Wichtigste aus der Poetik, im Anschluß an die Lektüre zu geben.

Die Lektüre ist eine der Hauptaufgaben des deutschen Unterrichtes, und von ihr gehen nach allen Gebieten des Unterrichts in der Muttersprache belebende Strahlen aus. Wenn auch die Lektüre keineswegs Selbstzweck ist, ebensowenig wie der Unterricht in der Grammatik, so ist sie doch durch ihren reichen Inhalt für das ganze Geistes-, Gemüts- und Seelenleben des Schülers von ganz außerordentlicher Bedeutung. Märchen und Rittergeschichten, in denen nach Schillers letzten Worten der Grund zu allem Großen und Schönen liegt, sollen schon auf den untersten Stufen den Schüler umgeben.[1]) Das Lesebuch für

[1]) Als Lesebücher, die für höhere Schulen geeignet sind, seien genannt: Bellermann, Imelmann, Jonas und Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Zu Teil I—V Anhänge für thüringische Schulen von Dr. L. Weniger in Weimar, Berlin 1903 ff. — Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Kgl. Realgymnasium zu Döbeln, neue Ausgabe, Leipzig 1905 ff. — Evers und Walz, Bearbeitung des Döbelner Lesebuches für Mittel- und Norddeutschland im engsten Anschluß an die preußischen Lehrpläne, Leipzig 1900 ff. — Lorenz, Raydt, und Rößger, Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, Leipzig 1904. — Muff, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. — Buschmann, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. — Paldamus und Scholderer, Deutsches Lesebuch. — W. Scheel, Deutsches Lesebuch für untere Klassen, 1 Bd. (Sexta—Quarta), Berlin 1903. — Schmid und Speyer, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. — Hellwig, Hirt und Zernial, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, Dresden. — Alfred Puls, Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. — Bei der Fülle der vorliegenden Literatur kann aus Rücksicht auf den Raum hier auch nicht annähernd irgendwelche Vollständigkeit erzielt werden, nur das jüngste sei noch genannt: Rudolf Lehmann, Deutsches Lesebuch, Berlin 1904.

Für die oberen Klassen seien besonders die zahlreichen Schulausgaben, die bei Teubner, Velhagen & Klasing, Freytag, Cotta, Schöningh, Aschendorf u. a. erschienen sind, empfohlen, ferner Reinhold Biese, Deutsches Lesebuch für Obersekunda, sowie derselbe, Deutsches Lesebuch für die Prima der höheren Lehranstalten, Essen, Bädeker; weiter: Margarete Henschke, Deutsche Prosa, ausgewählte Reden und Essays, Leipzig, Teubner; Paul Cauer, Deutsches Lesebuch für Prima, Berlin, Springer; J. Heydtmann und E. Clausnitzer, Lesebuch für Lehrerseminare, Leipzig, Teubner. — Von Gedichtsammlungen seien erwähnt: Echtermeyer, bearb. von A. Rauch, Auswahl deutscher Dichtungen für höhere Schulen; F. Avenarius, Hausbuch deutscher Lyrik; Otto Lyon, Auswahl deutscher Gedichte, 3. Aufl., 1905; Adolf Bartels, Aus tiefster Seele, Anthologie; Benzmann, Moderne deutsche Lyrik. — Eine Prosaauswahl gibt Porger, Moderne erzählende Prosa (bis jetzt 5 Bde.). — Alles umfassend ist: Gotthold Bötticher und Karl Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literaturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten (12 Bde.); ferner mehr die neuere Zeit betonend: Dürrs Deutsche Bibliothek, herausgegeben von Lic. Schiele in Marburg. Leipzig 1904 ff.; auf die Dramen beschränkt sich Georg Witkowski, Die Meisterwerke der deutschen Bühne, Leipzig, Hesse 1903 ff.

Sexta und Quinta muß daher eine Auswahl aus Grimms Märchen und kleinere Prosaerzählungen aus der deutschen Heldensage enthalten, z. B. Abschnitte aus der Karls- und Rolandssage nebst den entsprechenden Gedichten Uhlands, einzelnes aus der Dietrichsage, die Sage von Lohengrin, vom Wartburgkrieg u. a. Der Quarta wird neben anderen Sagen eine Prosaerzählung der Nibelungen, der Untertertia eine solche der Gudrun, der Obertertia eine des Parzival zuzuweisen sein. Auf diese Klassen sind zugleich die schönsten von Grimms deutschen Sagen zu verteilen. In Unter- und Obersekunda ist dann der Schüler in die mittelhochdeutsche Sprache einzuführen, das Nibelungenlied und die Gudrun werden im Urtext gelesen, ebenso eine Auswahl der Lieder und Sprüche Walters von der Vogelweide sowie einiger anderer Minnesänger. Auch einige ausgewählte Abschnitte aus Parzival sind zur Lektüre sehr zu empfehlen. Auch die Hauptwerke des griechischen Altertums sind in Übersetzungen im Lesebuch zu bedenken. Schon in Sexta und Quinta sind Prosaerzählungen aus der Odyssee und der Ilias, auf späteren Stufen die hauptsächlichsten griechischen Sagen, die von den größten griechischen Tragikern ihren Dramen zugrunde gelegt sind, in guten Prosadarstellungen zu geben. In den oberen Klassen sollten nicht nur im Realgymnasium, sondern auch im Gymnasium, Dramen von Äschylus und Sophokles sowie von Shakespeare in den besten neueren Übersetzungen[1]) durchgenommen oder zum Teil der Privatlektüre, die überhaupt sorgsam zu pflegen ist, zugewiesen werden. Dabei ist vorwiegend darauf zu achten, daß alle größeren Werke nicht durch Einzelerklärung zerpflückt, sondern in großem Zuge gelesen und behandelt werden, so daß die Schüler einen lebhaften Eindruck bekommen und vor allem den wertvollen Gehalt der gelesenen Werke in sich aufnehmen.

Vor allem muß es den Schülern im deutschen Unterrichte zum Bewußtsein gebracht werden, daß neben der auf altklassischer Grundlage ruhenden deutschen Kunst, die von Martin Opitz an bis zu Schiller und Goethe sich zu immer edleren Gestaltungen und Wirkungen entfaltet, von Anfang an eine rein deutsche Kunst geht, die sich von fremden Einflüssen entweder ganz fern gehalten oder diese vollständig der deutschen Eigenart unterworfen hat. Diese deutsche Kunst nimmt ihren Ausgang von der altheidnischen Heldendichtung, dem Hildebrandslied, den Nibelungen, der Gudrun, von der Lyrik des Kürenbergers und Dietmars von Aist, von den Sprüchen Spervogels und Freidanks, von den unsterblichen Liedern Walters, Neidharts und Wolframs, verschwindet zeitweilig ganz von der Oberfläche der Erscheinung, lebt aber doch allezeit in ungeschwächter Kraft, wenn auch oft ganz versteckt und verborgen, in breiten Schichten unseres Volkes weiter. Oft erstarrt die herrschende, offizielle Kunst, welche die Literaturgeschichte aufzeichnet, zu einer toten Eisdecke, auf der die Dichter des Tages ihre zierlichen Kunststückchen aufführen, während darunter heimlich und verborgen der Quell der heimischen Dichtung rinnt, bis das fließende pochende Leben mit unwiderstehlicher Gewalt die starre Decke sprengt und bald wildaufschäumend, bald majestätisch dahinwogend vor die erstaunten

[1]) Z. B. Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf, Griechische Tragödien, übersetzt, Berlin 1901 ff.

Augen der gebildeten Kreise des Volkes tritt. Nachdem im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert das, was im dreizehnten Jahrhundert so herrlich bei uns erblüht war, die selbwachsene deutsche Dichtung, die selbst französischen Einfluß in großartiger Weise ihren Zwecken dienstbar gemacht hatte, fast gänzlich wieder zu Boden getreten und erschüttert worden war, trat im sechzehnten Jahrhundert deutsche Art und Kunst namentlich in den Werken eines Luther und Hans Sachs mit ungestümer, alles mit sich fortreißender Kraft wieder zutage. War diese deutsche Kunst auch häufig noch derb und roh, so war sie doch wahr, frisch und natürlich, dazu von einer herrlichen Geradheit und köstlichen Unberührtheit, und in ihr leuchtete vor allem mit wunderbarem Glanze das deutsche Gemüt in seiner unergründlichen Tiefe und Innigkeit. In diese Sprache des sechzehnten Jahrhunderts muß vor allem der Schüler eingeführt werden. Hier muß sich gleichsam sein Geist gesund baden von moderner Anempfindelei und Gedankenblässe, von der kraftlosen Geziertheit und dem widerwärtigen Phrasenschwulst, die ihm in dem Schrifttum unserer Tage auf Schritt und Tritt entgegentreten.[1])

Und während nun die Schulgelehrsamkeit in Martin Opitz und seinen Nachfolgern Wege wandelte, die weitab von denen Martin Luthers und Hans Sachsens lagen, lebte die altheimische Kunst im Volksliede[2]) weiter, das zumeist wieder von Herder und Goethe ans Tageslicht gezogen wurde und von diesem Augenblicke an eine unvergleichliche Wirkung auf unsere Kunstdichtung übte, eine Wirkung, die man als Wiedergeburt deutscher Art und Kunst bezeichnen kann. In das Volkslied mit seinem frischen Wiesenduft und heimlichen Waldesrauschen, mit seinem ungeschminkten Empfinden und frischklaren Schauen, mit seinem tiefen Weh und innigen Klagen, mit seinem derben Humor und herzhaften Lachen muß sich der Schüler versenken und aus ihm einen glühenden Haß saugen gegen alle Unnatur und Unwahrheit, gegen Gefühlsverfälschung und weichlich-weibische Überschwenglichkeit, gegen witzlose Geistreichelei und gemütlose Witzelei, gegen leere Formenspielerei und inhaltlose Sprachkunststückchen, gegen die marklose Zierlichkeit und glatte Süßlichkeit gewisser moderner Poeten, aber auch gegen die unzarte und taktlose Art, gegen

[1]) Gute Schulausgaben der Nibelungen, Gudrun, Walters, Luthers, des Hans Sachs usw. bieten Böttichers und Kinzels Denkmäler, die Sammlung Göschen und die bereits obengenannten Schulausgaben Teubners, Velhagens & Klasings, Freytags, Cottas usw. — Für den Lehrer seien empfohlen: W. Wilmanns, Leben und Dichten Walters von der Vogelweide. — O. Lyon, Minne- und Meistersang, Leipzig 1883. — Anton E. Schönbach, Walter von der Vogelweide, ein Dichterleben. — Neidhart von Reuenthal, herausgeg. von F. Keinz, Leipzig, Hirzel 1889. — J. Köstlin, Martin Luther, sein Leben und seine Schriften, neu bearb. von Gustav Kawerau, Berlin 1902ff. — Georg Buchwald, Dr. Martin Luther. Ein Lebensbild für das deutsche Haus, Leipzig, Teubner 1902. — Adelbert v. Keller und Edmund Goetze, Sämtliche Werke des Hans Sachs, Stuttgart und Tübingen 1867ff.

[2]) Rudolf Hildebrand, Materialien zur Geschichte des deutschen Volksliedes, herausgeg. von Georg Berlit, Leipzig 1900. — Adolf Matthias, Das deutsche Volkslied, Leipzig, Velhagen & Klasing. — Julius Sahr, Das deutsche Volkslied. Ausgewählt und erläutert. Sammlung Göschen.

die Gefühlsroheit und charakterlose Rücksichtslosigkeit einzelner moderner Schriftsteller und Dichter. Auch das ist humanistische Bildung im besten Sinne des Wortes; denn hier wird der komplizierte moderne Mensch zu den frischen, reinen Quellen des wahren Menschentums zurückgeführt. Die Wirkung geht um so tiefer, weil sie am Heimischen, dem Geiste unmittelbar Verständlichen gewonnen wird.

Klopstock, Lessing und Herder müssen in ihrer außerordentlichen Bedeutung für die deutsche Geistesbildung dann auf dieser Grundlage in ihren Hauptwerken gezeigt werden, als die Bahnbrecher, die zu Schiller und Goethe hinführen. Von Klopstock genügen einige seiner herrlichen Oden, an denen sich seine geniale Schöpferkraft und sein ursprünglicher deutscher Sinn zeigen läßt. Bei Lessing[1]) lege man den Schwerpunkt auf seine Emilia Galotti und Minna von Barnhelm, die beiden herrlichen Grundlagen der neuen deutschen Tragödie und des deutschen Lustspiels, sowie auf einzelne Abschnitte aus seinem Laokoon, seinen Literaturbriefen und seiner Hamburgischen Dramaturgie, die wegen ihrer köstlichen Sprache unsterblich sind, auch wenn sie in ihren ästhetischen Anschauungen nicht allenthalben mehr zutreffen. Herder[2]) kann eine gesonderte Besprechung nicht beanspruchen, da im wesentlichen die Schule auf die wirklichen Dichtungen zu beschränken und nicht mit theoretischen Schriften, auch wenn sie ein Herder verfaßt hat, zu belasten ist. Herder wird daher am besten in seinen Beziehungen zu Goethe betrachtet, so wie es Heinemann in seinem „Goethe“ getan hat. Herders deutsches Empfinden und der innige Zusammenhang seines Denkens mit dem des deutschen Volkes kann dabei aufs schönste hervorgehoben werden. Hat doch Herders Einfluß auf Goethe in Straßburg diesen zum Volksliede und zu Shakespeare geführt.

Den Kern des deutschen Unterrichts in Unter- und Oberprima haben aber die Werke Schillers und Goethes zu bilden. Im deutschen Unterricht der Unterprima sollten durchaus Schillers Person und dichterische Werke, in Oberprima Goethe im Mittelpunkte stehen. Eine tiefgehende Betrachtung und Erfassung dieser beiden größten deutschen Dichter muß den deutschen Unterricht krönen und ist das Herrlichste und Wichtigste, was wir hier der Jugend mit auf den Lebensweg geben müssen.

Schiller[3]), dessen hohes Ideal der freien individuellen Selbstbestimmung,

---

[1]) Unentbehrlich für den Lehrer ist Erich Schmidt, Lessing. Geschichte seines Lebens und seiner Schriften, 2 Bde., 2. Aufl., Berlin 1899ff. — Karl Borinski, Lessing, 2 Bde., ist in vielen Punkten vortrefflich, verfällt aber in künstliche Konstruktionen und Übertreibungen. — Seiler, Der Gegenwartswert von Lessings Hamburgischer Dramaturgie, Berlin, Weidmann 1901. — Zum Laokoon vergleiche man: Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der Jugend, und Konrad Lange, Das Wesen der Kunst. Grundzüge einer realistischen Kunstlehre, 2 Bde., Berlin, Grote 1901.

[2]) Kühnemann, Herders Leben, München 1895. — Auf die hübschen, in Auswahl gebotenen Klassikerausgaben des Bibliographischen Instituts, Leipzig und Wien, sei hier summarisch empfehlend hingewiesen.

[3]) In erster Linie sei empfohlen: Karl Berger, Schiller, sein Leben und seine Werke; auf 2 Bde. berechnet, München 1905 (Seitenstück zu Bielschowskys Goethebiographie). —

dessen herbe Realistik, dessen unendliche Tiefe in ihrer ganzen Größe von der Jugend nur geahnt und noch nicht völlig erfaßt werden kann, läßt sich doch der Jugend zu einem Teile nahe bringen, indem zwei glückliche Umstände dieses ermöglichen. Der eine Umstand liegt darin, daß Schiller seine hohen Ideale zu einem Teile mitgründet auf die Beziehung von Herz zu Herzen, so daß Freundschaft und Liebe, mit dem unverwelklichen Zauber der Poesie umwoben, in allen seinen Dichtungen, und ganz besonders in seinen Dramen, unauflöslich mit dem ganzen Aufbau des Werkes verbunden sind. Für diese Gefühle braucht die Jugend keine didaktische Vermittelung. Sie sprechen unmittelbar zu ihr und reißen sie mit sich fort; denn in ihrer Brust leben die gleichen Gefühle in frischer Kraft und feuriger Gewalt.

Der andere Umstand ist dadurch gegeben, daß Schillers Sprache einen so stürmischen Pulsschlag, einen solchen Überschwang der Leidenschaft, ein so loderndes Feuer der Begeisterung, eine solche flammende Größe des Ausdrucks besitzt, daß das leichtbewegte Herz der Jugend von ihr zu Entzücken hingerissen und zu himmlischen Sphären emporgehoben wird, ohne freilich zu ahnen, daß diese blühende, ewig junge Sprache Schillers mit einem so tiefen Inhalt gesättigt, so mit der Kraft des haarscharf scheidenden Gedankens durchdrungen, so von innerstem ethischen Pathos erfüllt ist, daß bei Schiller niemals der Ausdruck den Inhalt übertönt.

Nach diesen beiden Seiten hin kann man daher durch Schillers Dichtungen ganz besonders auf die Jugend wirken. Wie lebensvoll gestaltet sich der Schillerunterricht, wenn man, von seinem Leben ausgehend, von seinen Schulfreundschaften, seinem Konflikt mit dem Herzog, seinem Abschied von der Mutter, seiner Flucht aus Stuttgart, seinem Freunde Andreas Streicher und ähnlichem, den herrlichen jungen Schiller, bei dem genau wie bei Goethe das, was er lebte, noch besser war, als das, was er schrieb, bei dem die ganze Persönlichkeit seine Werke überragte, der Jugend nahe bringt! Wie lauschen die jungen Geister, wenn sie sehen, wie aus der wunderbaren Freundschaft mit Gottfried Körner und seinem Kreise das Lied an die Freude und der ewig junge Don Carlos mit Naturnotwendigkeit hervorwächst, wie die Bauerbacher Idylle, die Wonnezeit in Gohlis und Dresden, die zarte Epoche in Volkstedt und Rudolstadt sich mit herrlicher Klarheit und Reinheit in seinen Werken spiegeln! In seinen Briefwechsel mit Gottfried Körner sollte unsere Jugend in geeigneter Auswahl recht tief hineingeführt werden.[1]) Das Glück seiner Ehe,

O. Harnack, Schiller, 2 Bde., 1905. — Wychgram, Schiller, dem deutschen Volke dargestellt, 4. Aufl., 1901. — Die großen, rein wissenschaftlichen Schillerbiographien von Minor, Weltrich und Brahm sind leider sämtlich noch unvollendet. — Th. Ziegler, Schiller, Leipzig 1905 (kurze Darstellung). — Palleske, Schillers Leben und Werke, besorgt von Hermann Fischer, 2 Bde. — L. Bellermann, Schillers Dramen, Berlin, Weidmann, 3. Aufl., 1905, 3 Bände. — Zu dem oben Gesagten vgl. meinen Aufsatz: 'Schillers Bedeutung für die Schule', im Schillergedenkblatt der Leipziger Neuesten Nachrichten, 9. Mai 1905, sowie meine Gedächtnisrede 'Schiller der Unsere noch heute', Schillergedenkblatt des Dresdener Anzeigers, 9. Mai 1905.

[1]) Nichts bringt uns große Männer so nahe als ihre Briefe und Gespräche. Daher

seine herrliche Lotte und seine einzigartige Freundschaft mit Goethe sollte allen deutschen Jünglingen und Mädchen vertraut sein. Und ebenso wie das Leben, lasse man die Sprache Schillers auf unsere Jugend wirken. Wenn man aus Schillers Briefen zeigt, wie auch diese ganz aus des Dichters innerstem Leben erwächst, dann wird niemand mehr in den Wahn verfallen, daß Schiller uns jemals und irgendwo ein kaltes Prachtstück der Redekunst gegeben habe. Seine Sprache ist vielmehr die ewig junge Sprache der Phantasie. Sie ist bis in die letzte Falte von tiefstem Lebensinhalte gesättigt, sie ist von einer leuchtenden Bildkraft ohnegleichen. Und es gibt kaum ein herrlicheres Mittel, die Phantasie unserer Jugend zu beleben, als die in kühnem Schwunge durchs Weltall, wie durch die Höhen und Tiefen des Herzens steuernde Dichtung Schillers. Phantasie und Idealismus des Denkens und Fühlens soll unsere Jugend aus Schillers Werken mit ins Leben hinausnehmen: die ewig notwendigen und unentbehrlichen Voraussetzungen jeder großen Tat. Von den theoretischen Werken Schillers nehme man in der Schule so viel als möglich Abstand. Doch sollten in Unterprima Schillers Aufsatz über das Erhabene und einzelne seiner ästhetischen Briefe gelesen werden, weil dadurch seine philosophischen Gedichte den Schülern näher gebracht und vor allem eine tiefdringende Behandlung des Wallenstein ermöglicht wird.

Auch Goethe stelle man nach seiner ganzen großen Persönlichkeit der Jugend aus seinem Leben, Briefen und Gesprächen dar.[1]) Immer beherzige der Lehrer: Willst du der Freund der Jugend sein, so bringe ihr die Persönlichkeiten unserer großen Männer näher! Nichts vermag die Jugend so zu packen und zu fesseln als Persönlichkeit. Jede bloße kalte, schematisierende Betrachtung der Werke ist in der Schule streng zu meiden. Immer gehe man aus vom Leben, von der Person des Dichters. Goethes Leben ist ja einzigartig in seiner blühenden Frische und zwingenden Gewalt, in seiner alles Menschliche ergründenden und umfassenden Größe und Tiefe. Hier ist eine Aufgabe für die Schule, wie sie größer und herrlicher nicht gedacht werden kann, die weit, unendlich weit über das bloße Ästhetische emporragt. Von Goethes Leben und seinen Briefen führe man die Schüler zu Iphigenie, Tasso und Wilhelm Meister, zu seiner herrlichen Lyrik und zu seinen Werken, die aus den Tönen des Volksliedes, aus der Sprache Luthers und Hans Sachsens

---

sind diese für den Lehrer unentbehrlich: Fritz Jonas, Schillers Briefe, Stuttgart 1892 ff., 7 Bde. — Theodor Klaiber und Otto Lyon, Die Meister des deutschen Briefes. In einer Auswahl herausgegeben. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1901.

[1]) Empfohlen seien hier nur wenige Werke, da die Fülle der Schriften unerschöpflich ist. In erster Linie ist für die Schule geeignet Heinemann, Goethe, 3. Aufl., Leipzig 1903. — Bielschowsky, Goethe, 2 Bde., München 1902 ff. — Richard M. Meyer, Goethe, 3. Aufl., 1901. — Viktor Hehn, Gedanken über Goethe, Berlin 1895. — Theodor Vogel, Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion, Leipzig, Teubner 1903. — Jakob Minor, Goethes Faust, Entstehungsgeschichte und Erklärung, Stuttgart 1901. — Philipp Stein, Goethebriefe, Berlin 1901 ff. (für den Lehrer ganz unentbehrlich). — Biedermann, Goethes Gespräche, mit Erläuterungen von O. Lyon, Leipzig 1889 ff., 10 Bde. — Georg Witkowski, Goethe, 1899.

so reiche Nahrung sogen, daß sein gewaltigstes Werk, der Faust, auf dieser Grundlage erwuchs, daß sein Götz, sein Werther, seine schönsten Lieder u. a. aus diesen Quellen hervorsprudelten. Und so werden wir auch nicht nur die italienische Reise Goethes, durch die er vor allem auf das altklassische Kunstideal hingewiesen wurde, betrachten und würdigen, sondern wir werden seine Reise am Main und Rhein in den Jahren 1814 und 1815, durch die er zur altdeutschen Kunst hin- und zu dem deutschen Denken und Empfinden seiner Jugend zurückgeführt wurde, gleichberechtigt neben die italienische Reise treten lassen. Wie Goethe auf jener denkwürdigen Reise in den Jahren 1814 und 1815 dahinwandelt, umgeben von dem Zauber der Rhein- und Mainlandschaft, schwelgend in der Erinnerung an die deutsche Vergangenheit, forschend und genießend in den altdeutschen Kunstsammlungen der Brüder Boisserée, getragen und gehegt von sorgenden Freunden, durchglüht von der Liebe zu Marianne Jung-Willemer, wie sich da gleichsam eine Eisrinde von seinem Herzen löst, wie er eine Verjüngung, eine wahre Wiedergeburt seines deutschen Fühlens und Schauens erlebt: das ist von rührender Gewalt und geisteserfrischender Macht für jedes empfängliche Gemüt und sollte in die Seelen unserer Jugend mit begeisterter Liebe eingepflanzt werden. Daher sollten auch die schönsten Lieder aus Goethes West-östlichem Diwan, der jene Wandlung im Geistesleben des großen Dichters am unmittelbarsten zur Anschauung bringt, viele seiner zahmen Xenien und Sprüche in Prosa, ausgewählte Stellen auch aus dem zweiten Teile seines Faust, aus Dichtung und Wahrheit, einzelne seiner späteren Lieder u. a. nach und nach in die Schule hineingearbeitet und dadurch ein unvergängliches Besitztum unserer Jugend und damit unseres Volkes werden.

Ganz eng berührt sich damit die Tätigkeit unserer romantischen Dichter. Natürlich müssen die krankhaften Verirrungen der älteren Romantiker der Jugend durchaus ferngehalten werden, aber das allmähliche Wiedererwachen des deutschen Altertums in der Dichtung, das in Ludwig Uhland am reichsten und entschiedensten hervortritt, die damit innig verbundene Erstarkung des deutschen Nationalgefühls, wie sie in Heinrich von Kleists Prinzen von Homburg und in den Befreiungskriegen und in den Werken eines Arndt und Rückert, eines Schenkendorf und Theodor Körner empordringt, die immer mächtiger um sich greifen, die Wirkung des Volksliedes, wie sie in der Dichtung Heinrich Heines, Eichendorffs, Emanuel Geibels sich offenbart: das alles soll dem jungen Geiste des Lernenden nahegerückt und womöglich zum unverlierbaren Eigentum gemacht werden. Auch das Erwachen des modernen Realismus mit Otto Ludwig und Friedrich Hebbel neben der mehr am Klassischen haftenden Richtung Grillparzers, die Weiterentfaltung eines gesunden Realismus in Martin Greif, Theodor Storm, Gottfried Keller, Konrad Ferdinand Meyer bis zu den modernen Geistern Detlev von Liliencron und Gerhard Hauptmann soll, wenn auch nicht immer in der Klasse, so doch in der Privatlektüre Berücksichtigung finden. Daneben wird man auch Mörike und seinen Spuren folgende moderne Lyriker entsprechend würdigen.

Die Pflege vaterländischen Sinnes ergibt sich hieraus als notwendige Folge. Eine besondere Literaturgeschichtsstunde ist nicht nötig. Was aus der Literaturgeschichte zu wissen not ist, muß durchaus an die großen Dichterpersönlichkeiten und deren eingehende Betrachtung angeknüpft werden. Alles weitere ist vom Übel. Dennoch empfiehlt es sich, dem Schüler einen Abriß der Literaturgeschichte in die Hand zu geben, damit er selbständig für sich wiederholen kann.[1])

Volkskunde. Bei der Darstellung der Sprachdenkmäler und der Sprachgeschichte wird man von selbst auf die Kulturverhältnisse der Vergangenheit und der Gegenwart geführt. Ohne deren Berücksichtigung ist das volle Verständnis und daher auch der volle Genuß unserer Dichtwerke aller Zeiten unmöglich. Bei der Lektüre soll daher der Schüler zugleich in die deutschen Altertümer und in die Kulturverhältnisse eingeführt werden. Möglichst an der Hand guter Abbildungen soll er die Erzeugnisse altdeutscher Kunstfertigkeit kennen lernen. Wie unsere Vorfahren ihre Häuser bauten, ihre Wohnungen schmückten, wie sie sich kleideten, und in welchen Formen sich ihr geselliges Leben vollzog, u. a. soll ihm lebendig geschildert werden, immer an der Hand der Quellen.[2]) Mit dem Bau der Ritterburg soll der Schüler vertraut sein, aus späterer Zeit soll er die Anfänge der deutschen Malerei, soll er die Kerngestalten eines Dürer, Holbein, Cranach u. a. und ebenso die ersten Erzgießer und Bildhauer kennen lernen. Der Bau der alten Mysterienbühne, die Einrichtungen bei den Weihnachts-, Oster- und Fastnachtsspielen sollen ihm nicht verborgen bleiben. Die Betrachtung der politischen, wirtschaftlichen und Rechtsaltertümer wird man dem Geschichtsunterricht überlassen können, doch darf der deutsche Unterricht an dem Sachsen- und Schwabenspiegel nicht ganz vorübergehen.

Auch die Götterlehre unserer Vorfahren ist ein wichtiger Gegenstand des deutschen Unterrichts, der am besten im Anschluß an die Lektüre zu behandeln ist. Die trefflichen Arbeiten eines Mogk und Meyer, eines Kauffmann und Golther, Zehme und ähnliche, Vogts volkstümliche Überlieferungen Schlesiens (Leipzig 1901 ff.), Stracks Zeitschrift für hessische Volkskunde, Robert

[1]) Für den Lehrer sei empfohlen: Vogt und Koch, Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, 2 Bde., Leipzig, Bibliographisches Institut 1904, 2. Aufl. — Adolf Bartels, Geschichte der deutschen Literatur, Leipzig 1902. — H. Hettner, Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert, 1894 ff., neu bearbeitet von Otto Harnack. — K. Goedeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung, 2. Aufl. von Edm. Goetze (unentbehrliches Nachschlagewerk). — Richard M. Meyer, Die deutsche Literatur im 19. Jahrhundert, 2. Aufl., 1900. — Nagel und Zeidler, Deutsch-österreichische Literaturgeschichte, 2 Bde., Wien 1897 ff. — Bernhard Seuffert, Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts, Heilbronn 1881 ff. — Für die Hand des Schülers sind eine Reihe von Leitfäden vorhanden von Gotthold Klee, Rud. Lehmann, Bötticher und Kinzel, Steuding, Wychgram, Otto Lyon u. a.

[2]) Gustav Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Alwin Schultz, Höfisches Leben zur Zeit der Minnesänger, 2. Aufl. 1889, und: Häusliches Leben im Mittelalter bis in die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts, 1903, L. Günther, Recht und Sprache, und: Deutsche Rechtsaltertümer in unserer heutigen Sprache, 1903, O. Lyon, Minne- und Meistersang u. a.

Wuttkes Sächsische Volkskunde (Leipzig) u. a. bieten für Lehrer und Schüler treffliche Stoffe. Denn nicht bloß die großen Geister unserer Vorfahren sollen in die Schule ihren Einzug halten, nein, auch die kleinen Geister, die in den Sagen und Bräuchen unseres Volkes bis auf den heutigen Tag fortleben, die Nixen und Elfen, die Kobolde und Wichtelmänner, die Gnomen und Alraunen, die Berg-, Wald-, Luft- und Wassergeister u. a. sollen ihren lustigen Reigen vor dem geistigen Auge unserer Jugend tanzen. Balladen aus Herders Volksliedern, Gedichte wie Goethes Fischer und Erlkönig, die Heinzelmännlein und des kleinen Volkes Überfahrt von Kopisch u. a. geben hinreichenden Anhalt zur Einführung in diese geheimnisvolle Welt. Vor allem sind hier die Bräuche und Sagen der Stadt und der Landschaft, der eine Anstalt angehört, in lebendiger Weise zu behandeln (vgl. z. B. Meiche, Sächsische Volkssagen, Reuschel, Volkskundliche Streifzüge, Elard Hugo Meyer, Deutsche Volkskunde, Gotthold Klee, Sieben Bücher deutscher Volkssagen u. a.). Hier ist der deutsche Unterricht aufs innigste mit der Heimatskunde zu verknüpfen. Wenn der Knabe draußen durch die Fluren streift, so sollen ihm die Steine, die Berge, die Flüsse, die Bäume reden, bei jedem Schritte sollen ihm die Erinnerungen an die Vergangenheit und an die phantasiereiche Welt unserer Vorfahren lebendig werden. Er wird dann ein schlichtes Bauernhaus, einen alten Hain, ein verfallenes Gemäuer, einen einsamen Teich mit ganz anderen Blicken anschauen als bisher, und er wird sich mit immer neuen unzerreißbaren Fäden an seine Heimat gefesselt fühlen. Ein ähnliches Gefühl, wie es den klassischen Philologen und den klassisch Gebildeten überhaupt erfaßt, wenn er in Italien oder Griechenland auf dem Heimatboden der von ihm gepflegten klassischen Erinnerungen steht, wird mit seinem überwältigenden Zauber die junge Seele gefangennehmen, wenn sie, ausgerüstet mit allen Mitteln einer deutschen Bildung, überall den Zeugen einer großen Vergangenheit in der deutschen Heimat begegnet.

So soll der deutsche Unterricht eine allumfassende deutsche Bildung auf der Grundlage unserer Sprache und Literatur gewähren, die in jedem das stolze Gefühl erweckt: Ich bin ein Deutscher.

PHILOSOPHISCHE PROPÄDEUTIK.

Von Dr. ALFRED RAUSCH.

I. GESCHICHTLICH.[1])

1. Die Zeit der Schulphilosophie. 'Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden: durch Anschauung und Begriff. Aber jenes erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäßige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst das Werkzeug der Bildung.' Es ist Goethe, der so urteilt und mit diesen Sätzen die Grundfrage der Unterrichtslehre formuliert hat.[2]) Daß beide Geistestätigkeiten, Anschauen und Begreifen, zusammengehören und sich wechselseitig fordern, kommt in dem bekannten Satze Kants zum Ausdruck: 'Gedanken (das heißt Begriffe) ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.'[3]) Erst spät hat sich der Unterricht zu der Verpflichtung bekannt, durch Anschauung zu bilden,[4]) während die Begriffe von Anfang an den Gegenstand des Unterrichts ausgemacht haben. Begriffe bilden den Inhalt jeder Art von Wissenschaft, und die Wissenschaft ist in Gestalt der Philosophie einst in Hellas in die Erscheinung getreten. Daher war auch der philosophische Unterricht von Anfang an gegeben, als man sich im fünften Jahrhundert, im Zeitalter der griechischen Aufklärung, nicht mehr mit der herkömmlichen musischen und gymnastischen Ausbildung begnügen wollte, welche die Jugend ursprünglich nur für den Gottesdienst und für den Kriegsdienst tüchtig machen sollte, und darum mehr Erziehung war als Unterricht.[5])

---

[1]) Kern, Philosophische Propädeutik. Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. VI. Bd. 2. Aufl. Leipzig 1885. S. 57—89 bietet den vollständigsten geschichtlichen Überblick. — Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Aufl. 2 Bde. Leipzig 1896 u. 1897. S. 664—669. — Ders., Philosophische Propädeutik. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Herausgeg. von W. Rein, Langensalza 1898. V. Bd. S. 411—416.

[2]) Goethe, Dichtung und Wahrheit. II. Teil, 5. Buch.

[3]) Kritik der reinen Vernunft. Sämtliche Werke herausgegeben von Rosenkranz und Schubert. II. Band S. 56.

[4]) Vgl. die fleißige, höchst willkommene Dissertation von Alois Hasl, Geschichte der Anschauungsmethode. Würzburg 1904.

[5]) Paul Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung. Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie 1903, 27. Jahrgang. S. 57—80, 209—229; 1904, 28. Jahrgang. S. 319—339, 393—426.

Nunmehr aber sollte alles mit Bewußtsein und gründlich, das heißt begrifflich oder wissenschaftlich, erfaßt werden. Das Reich der Wissenschaft ward gezeigt durch Sokrates und erobert durch Plato, der in seiner frischen, siegesgewissen Begeisterung bereits das höchste Ziel schaute und erstrebte, daß der Philosoph, d. h. der Mann der Wissenschaft, berufen sei zu den höchsten Aufgaben der menschlichen Gesellschaft, vor allem zur Leitung des Staates. Fortan lief in Griechenland und Rom die Unterweisung derjenigen, die über die grundlegenden Fächer der Grammatik und Rhetorik hinausstrebten, zuletzt auf den Unterricht in der Philosophie hinaus; denn auch die spezielleren Schulwissenschaften und freien Künste sollten nur eine Vorbereitung auf die Philosophie bilden. Auf diesem Grunde ruhte auch das Bildungswesen des Mittelalters; aber der Unterrichtsstoff schrumpfte allmählich auf Grammatik und Dialektik zusammen, und die Lehrweise entartete völlig, so daß die Geister zur Urteilslosigkeit verdammt waren und dem Lernenden Steine statt Brot gereicht wurden.

Darum waren es auch die scholastische Dialektik und die mittelalterliche Sprache, welche dem Zorn und dem Widerwillen der Humanisten verfielen. Der Humanismus gab seinerseits den Geistern eine ganz andere Nahrung im Studium und in der Nachbildung der wiederentdeckten griechischen und römischen Klassiker. Er wollte dabei auf eine philosophische Ausbildung keineswegs verzichten, nur sollte dieselbe nicht die mittelalterliche Scholastik zum Inhalte haben, sondern die Philosophie des echten Aristoteles. Alle dahin gehenden Bestrebungen zeigen sich vereinigt und zu den höchsten Leistungen gesteigert in Melanchthon. Seine zahlreichen, immer von neuem umgearbeiteten und wiederaufgelegten Lehrbücher für alle Zweige der Philosophie, wie sie besonders im XIII. Bande des Corpus Reformatorum sich vereinigt finden, zeigen die philosophischen Kenntnisse und Überzeugungen des Zeitalters, die antiken und biblischen Elemente der damaligen Bildung im christlichen Geist zusammengefaßt.

Übereinstimmung des Wissens und Glaubens war das Ziel, für das er arbeitete; denn diese Harmonie der Überzeugungen erschien ihm unerläßlich für die Bildung echt sittlicher Charaktere, die philosophische Ausbildung sollte die religiöse und sittliche ergänzen, also nach unserer Redeweise dem erziehenden Unterrichte dienen. Den sorgfältig gesichteten Stoff hat er mit der größten Klarheit und in einem prachtvollen Latein dargeboten, dazu überall durch treffende Beispiele erläutert, in denen er ein Lockmittel für die Jugend sah. Melanchthons Auffassung vom philosophischen Unterricht sowie seine Lehrbücher, denen auch Luther vollkommen beipflichtete, haben während des 16. und 17., ja teilweise auch noch während des 18. Jahrhunderts die Universitäten und die Gelehrtenschulen, und zwar nicht nur die evangelischen, beherrscht und verdienen auch heute noch volle Beachtung als klassische Leistung der Schulphilosophie.[1])

[1]) A. Richter, Melanchthons Verdienste um den philosophischen Unterricht. Jb. II. Abteilung. Bd. 102. 1870. S. 457—504. — Karl Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. Berlin 1889. A. u. d. T. MGp. Bd. VII. — Georg Ellinger, Philipp Melanchthon. Ein Lebensbild. Berlin 1902. S. 453—494.

Trotzdem hatte die Mehrzahl der Humanisten für Philosophie und philosophische Ausbildung im allgemeinen nicht viel übrig; denn für die Humanisten blieb doch stets die Fähigkeit, ein elegantes Latein zu sprechen und zu schreiben, das höchste Ziel ihres Ehrgeizes, zu dessen Verwirklichung das Studium der Klassiker betrieben wurde. Besonders klar tritt diese Auffassung in den Einrichtungen und Lehren von Johannes Sturm in Straßburg hervor und sie hatte zur Folge, daß man immer mehr dem Verbalismus verfiel, der auf einen bestimmten Inhalt der Schulbildung verzichtete, und somit auch die Philosophie preisgab. Die sogeartete Lateinschule rief eine Gegenbewegung hervor, die, bereits von Baco von Verulam angeregt, einen trefflichen Wortführer in Comenius gefunden hat. Man verlangte neben dem Sprachunterricht auch Sachunterricht und setzte es allmählich durch, daß allerlei Realien, wie Geschichte, Deutsch, Mathematik und Naturlehre, als Bildungsmittel anerkannt und in den Lehrplan aufgenommen wurden. Zu diesen Realien aber, die der Bildung eines jungen Mannes nicht fehlen durften, wenn er eine Akademie zu beziehen und in eine hohe Beamtenstellung einzutreten gedachte, rechnete man auch die Philosophie.

Der Lehrplan des von August Hermann Francke 1698 begründeten und von Hieronymus Freyer im Jahre 1720 vervollkommneten Pädagogiums zeigt, welche Zugeständnisse diesem Unterrichte gemacht wurden. In sechs wöchentlichen Stunden wurden alle Zweige der Philosophie gelehrt und die Scholaren vorbereitet, damit sie die Vorlesungen auf der Universität besser verstehen könnten. Auch die entschieden humanistisch gerichteten Schulmänner fügten sich der Forderung des Realismus und suchten den Schulstudien den allgemein geforderten Inhalt zu geben, indem sie jene Realien, und namentlich die Philosophie, in ihren Lehrbüchern verarbeiteten. Diese Verquickung des Sprach- und Sachunterrichtes zeigt sich am vollkommensten in den Werken von Ernesti und Gesner.[1])

Wenn somit die Philosophie damals wiederum mehr zur Geltung kam, so wurde der Erfolg doch dadurch sehr eingeschränkt, daß einerseits die Realisten der Vielwisserei verfielen, die dem spekulativen Sinn keineswegs Genüge tat und von aller Lehrkunst verlassen auf die Stufe mittelalterlicher Scholastik herabsank, andererseits Humanisten vom Schlage Ernestis durch ihre lateinischen Lehrbücher mehr der sprachlichen als der philosophischen Ausbildung dienen wollten. Immerhin aber liegt in Ernestis Lehrbuch eine Schulphilosophie vor, welche derjenigen Melanchthons zu vergleichen ist, weil sie die Philosophie jenes Zeitalters, d. h. diejenige Christian Wolffs, zu dem gleichen Zweck in eine schulmäßige Form gebracht hatte, wie ehedem Melanchthon die Philosophie des Aristoteles.

2. Die Zeit ohne Schulphilosophie. Den Verfall der Schulphilosophie hat Goethe erlebt und beschrieben, nicht ohne einiges Bedauern; denn die

[1]) Joh. Aug. Ernesti, *Initia doctrinae solidioris.* Lipsiae 1736. 2. Aufl. 1745, 8. Aufl. 1802. — Joh. Matthias Gesner, *Primae lineae Isagoges in Eruditionem universalem nominatim Philologiam, Historiam et Philosophiam.* 1756. 2. Aufl. 1784.

Schulphilosophie hat jederzeit das Verdienst, 'alles dasjenige, wonach der Mensch nur fragen kann, nach angenommenen Grundsätzen, in einer bestimmten Ordnung unter bestimmten Rubriken vorzutragen'.[1]) Daß sie aber verfiel, wurde durch drei höchst gewichtige Gründe veranlaßt.

Zunächst war es Kant, welcher das Zeitalter aus dem dogmatischen Schlummer weckte und ihm zum Bewußtsein brachte, daß die Lehren der landläufigen Schulphilosophie nichts weiter als haltlose Spekulationen seien, die bei einer ernsthaften Kritik der menschlichen Erkenntnis nicht bestehen könnten. Sofort war der Inhalt der bisherigen Schulphilosophie in Frage gestellt. Und in der Zeit nach Kant, als ein philosophisches System das andere ablöste, mußte sich der Zustand der Ratlosigkeit nur noch verschlimmern.

Dazu kam, daß auch schon längst Männer von feinerem didaktischen Verständnis nicht mehr zufrieden waren mit der Form, in der die abstrakten Lehrsätze und Begriffe Schülern und Studenten überliefert wurden, denen die nötigen Anschauungen durchaus fehlten. Es genügt für Deutschland Christian Thomasius, für Frankreich J. J. Rousseau zu nennen, welche beide auf den Schultern Lockes stehen.

Drittens aber hatte sich inzwischen für die Schulstudien ein viel ersprießlicheres Feld eröffnet, als Winckelmann, Lessing und Herder durch die deutsche Literatur eine neue humanistische Bewegung wachriefen, und als Männer wie Heyne und F. A. Wolff begannen, im Geiste dieses Neuhumanismus die antiken Klassiker mit unendlich verfeinertem ästhetischen Verständnis zu lesen und zu erklären. Dadurch wurden dem deutschen Volke und besonders den Gelehrtenschulen wahre Schätze erschlossen, neben denen alle jene Realien und auch die Philosophie zurückstehen mußten.

Für diesen humanistischen Unterricht brauchte man Fachmänner, Philologen, und je gründlicher diese ihr Werk taten, um so weniger kamen sie selbst wie auch ihre Schüler mit der Philosophie in Berührung. Es verknüpfte sich allmählich mit dem Betriebe der philologisch-historischen Wissenschaften der Gedanke, daß es nicht ratsam sei, einem System zu huldigen, weil der Philologe die Meinung seines Autors um so unverfälschter wiedergebe und der Historiker um so unbefangener seinem Stoffe gegenüberstehe, wenn er von keinem System beeinflußt werde. Dabei übersah man, daß auch unter den Philologen und Historikern die führenden Geister, wie jeder große und tiefe Denker, auf systematische Weltanschauung und Welterklärung geführt wurden. Auch verblieb den Philologen der Philosophie gegenüber stets eine Art Sehnsucht und Hochachtung aus der Ferne, die von der Ehrfurcht vor der Weisheit der Hellenen genährt wurde.

Was aber zur Stillung dieser Sehnsucht geschah, war meist philologisches Machwerk, das den Zweck nicht im mindesten erreichte. Dies gilt besonders von den propädeutischen Schriften Trendelenburgs.[2]) Daß seine Arbeiten für

[1]) Goethe, Dichtung und Wahrheit. II. Teil, 7. Buch.

[2]) F. A. Trendelenburg, *Elementa Logices Aristoteleae. In usum scholarum ex Aristotele excerpsit convertit illustravit.* Berolini 1836. Editio nona 1892. — Ders., Er-

die Schule im Grunde genommen nur eine Verirrung bedeuten, konnte nur einem Zeitalter verborgen bleiben, das lediglich philologisch gerichtet, didaktisch aber befangen war. Dennoch bemerkte schon 1853 ein Schulmann spottend: es heiße denn doch zu viel Achtung vor den Primanern hegen, wenn diesen die Logik nach Trendelenburg in griechischer und lateinischer Sprache geboten werden solle, während derselbe Gelehrte denselben Gegenstand seinen Studenten in der Muttersprache vortrage.[1]) Unübertroffen stehen andererseits die Ratschläge da, die A. H. Niemeyer unter dem Einfluß der Idee der naturgemäßen Erziehung (Locke, Rousseau, Basedow) für den propädeutischen Unterricht erteilt hat.[2]) Aber es muß dahingestellt bleiben, ob sie der Praxis viel genützt haben. Auch Hegels[3]) und Herbarts[4]) Bemühungen haben es nicht vermocht, dem philosophischen Unterricht den rechten Inhalt und eine angemessene Lehrart zu sichern. Was Deinhardt[5]) für diesen Unterricht getan hat, war seinerzeit schon nützlich und ist auch gegenwärtig für den Lehrer immer noch beachtenswert.

An diesem Zustande vermochten auch die Anordnungen der preußischen Unterrichtsverwaltung nicht viel zu ändern. Auf einem Gutachten Hegels beruht die große Verfügung vom Jahre 1825,[6]) durch welche den Gymnasien ein propädeutischer Unterricht in der Psychologie und Logik empfohlen wird. Die Erfolge dieses Unterrichts sollten nach dem Reglement von 1834 in der Reifeprüfung festgestellt werden, und 1837 wird empfohlen, diesen Unterricht dem Mathematiker zu übertragen. Bald darauf wurde im Jahre 1839 nach Deinhardts Anregungen noch einmal auf die Notwendigkeit der philosophischen Propädeutik hingewiesen.[7]) Doch schon nach etwa 20jährigem Bestehen wurde dieser Unterricht, nachdem er bereits von der Landesschulkonferenz im Jahre

läuterungen zu den Elementen der Aristotelischen Logik. Zunächst für den Unterricht in den Gymnasien. Berlin 1842. 2. Aufl. 1861, 3. Aufl. 1876.

[1]) Grieben, Die Entbehrlichkeit der philosophischen Propädeutik als einer besonderen Lektion in den Gymnasien. 4°. Köslin 1853.

[2]) August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle 1796, 3 Teile; 9. Aufl. von Hermann Agathon Niemeyer, Halle 1834—1839; neue Ausgabe von Wilh. Rein 1878/79, 3 Bde., 2. Aufl. 1882/84, II. Bd. S. 160—168: Über die Anfangsgründe der Philosophie.

[3]) G. W. F. Hegel, Philosophische Propädeutik. Herausgeg. von Karl Rosenkranz. Berlin 1840. Hegels Werke 18. Bd.

[4]) J. Fr. Herbart, Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien. Sämtl. Werke herausgeg. v. G. Hartenstein, 11. Bd. S. 396—402. — Ders., Vorbereitung zur Philosophie auf der obersten Klasse eines Gymnasiums. Bruchstück. Ebendas. S. 402—405. — Ders., Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Sämtliche Werke, 1. Bd., S. 1—336 (1. Aufl. 1813, 2. Aufl. 1821, 3. Aufl. 1834, 4. Aufl. 1837).

[5]) Joh. H. Deinhardts kleine Schriften, Leipzig 1869.

[6]) Ludwig Wiese, Verordnungen und Gesetze, 3. Aufl. bearb. von O. Kübler. Berlin 1866. I S. 175ff. Auch alle übrigen preußischen Verordnungen sind in diesem Buche zu finden.

[7]) Deinhardt, Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte. Zentralbibliothek der Pädagogik und des Schulunterrichts. 1839. VI. Heft S. 7—23.

1849 für entbehrlich erklärt worden war, durch die Verfügung vom Jahre 1856 als selbständiges Fach wieder aufgegeben, während der Inhalt der philosophischen Unterweisung auf den deutschen Unterricht übergehen sollte. Da infolgedessen der philosophische Unterricht an den meisten Schulen vollständig in Wegfall kam, schien es der Behörde 1862 angezeigt, vor völliger Vernachlässigung der Propädeutik zu warnen und in den Reifezeugnissen eine Bemerkung über die logischen und psychologischen Kenntnisse des Abiturienten zur Regel zu machen. Die Lehrpläne vom Jahre 1882 begnügen sich, die propädeutischen Unterweisungen dem Lehrer des Deutschen auf der Oberstufe zu überlassen, und die Lehrpläne von 1891 geben sie als unfruchtbar überhaupt auf.

Minder traurig ist die Rolle, welche die philosophische Propädeutik auf den preußischen Direktorenkonferenzen gespielt hat. Nicht weniger als 18 Direktorenversammlungen haben sich von der ersten Konferenz in Preußen im Jahre 1831, an welcher Herbart teilnahm, bis zur Gegenwart mit der Frage des philosophischen Unterrichts beschäftigt, und alle bis auf zwei Konferenzen haben Unterricht in der Logik und meistens zugleich auch solchen in der Psychologie für notwendig, mindestens für wünschenswert erklärt.[1])

3. Die Anfänge einer neuen Schulphilosophie. Alle berichtigten Ansichten über den philosophischen Unterricht gehen zurück auf Rousseaus 'Emile' (1762). Es läßt sich kaum in der Kürze deutlich machen, was die wissenschaftliche Pädagogik diesem Werke überhaupt, und namentlich für diesen schwierigen Unterricht verdankt. Nachdem Rousseau den Geist seines Zöglings in den Knabenjahren nur durch Anschauung unterrichtet und durch klare Vorstellungen bereichert hat, schafft er in der dritten Periode des Bildungsganges, d. h. in dem 12.—16. Lebensjahre, aus jenem Vorstellungsmaterial durch planvolle Lektüre und Belehrung die Begriffe, die er wieder unter sich zu verknüpfen und zu klären sucht. Wie Kant durch seine Kritik den Boden bereitet hat, auf dem allmählich eine wirklich wissenschaftliche Philosophie, ja sogar nach Verlauf von etwa hundert Jahren eine wissenschaftliche Metaphysik erwachsen konnte, ebenso hat Rousseau durch seine Verurteilung der didaktischen Formgebung aller bisherigen Schulphilosophie den Anfang gemacht zu einer zwar sehr langsamen, aber gesicherten Entwickelung der philosophischen Unterweisung. Gesichert aber ist der philosophische Unterricht, der auf ihn zurückgeht, deshalb, weil er sich im Einklang mit der Psychologie befindet. Das zeigt sich besonders darin, daß er die Philosophie nicht von oben aufsetzt, sondern von unten aufbaut; daß er nicht für die Universität arbeitet, sondern den Geist des Zöglings und dessen Ausbildung zu einem richtigen Ziele führen will; daß er dies nicht als Polyhistor und aus enzyklopädischer Neigung tut, sondern als Philosoph, der zu den höchsten und umfassendsten Begriffen des menschlichen Geistes hinaufführt.

Rousseaus Lehren sind in der folgenden Zeit keineswegs unbeachtet ge-

[1]) Gottlieb Leuchtenberger, Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Einsetzung in ihre alten Rechte. Berlin 1893.

blieben. So atmen Niemeyers Grundsätze durchaus den Geist Rousseaus, und Herbart sowie die Schüler Herbarts: Zimmermann, Brock u. a. geben für den Betrieb des philosophischen Unterrichts manchen guten Rat. Aber im ganzen sind doch die Reformgedanken Rousseaus in ihrer Tragweite noch nicht genügend gewürdigt, und wenigstens für den gelehrten Unterricht während des neunzehnten Jahrhunderts, wie oben bereits gezeigt wurde, nicht ausgenutzt worden. Darum ist es ein gerechtes und wahres Wort gewesen, was die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1891 ausgesprochen haben, wenn sie dem Unterrichtsfach der Propädeutik das schlechte Zeugnis 'unfruchtbar' ausstellten. Dieses Wort ist von der Erfahrung und der didaktischen Einsicht eingegeben worden; denn der damalige propädeutische Unterricht konnte wirklich vor den berechtigten Ansprüchen nicht bestehen. Deshalb müssen wir acht geben, daß nicht der Eifer für die Erneuerung der Propädeutik zugleich auch den alten Fehler erneuert. Jenes Wort mußte ausgesprochen werden, wenn in dieser Unterrichtsfrage Wandel eintreten sollte.

Es wird deshalb darauf ankommen, die verheißungsvollen Anfänge einer rechten Schulphilosophie zu erkennen und zu pflegen. Die Anregungen und Vorarbeiten für eine neue Schulphilosophie sind hauptsächlich dem deutschen Unterricht[1]) zu verdanken, aber auch andere Unterrichtsfächer, besonders der griechische und lateinische,[2]) der mathematisch-naturwissenschaftliche,[3]) auch der Religionsunterricht[4]) haben manches für die Begründung der Schulphilosophie abgeworfen. Im Deutschen brachte es immer die besondere Aufgabe des deutschen Aufsatzes mit sich, daß die Kenntnisse des Schülers, die er der Er-

---

[1]) Rittweger, Die philosophische Propädeutik und der deutsche Unterricht. Hildburghausen 1853. 4°. — Ferdinand Schultz, Meditationen. 1. Bd. Dessau 1885, 2. Bd. Dessau 1886. — Ders., Die Grundzüge der Meditation. Dessau 1887. — Franz Kern, Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima. Berlin 1886. — Deinhardt, Beiträge zur Dispositionslehre. 4. Aufl. Berlin 1890. — Heine, Entwicklung allgemeiner Begriffe im Anschluß an Schillers Gedichte. Bernburg 1902. 4°. — C. Grube, Der Unterricht in der Philosophie. Hamburg 1903. 4°.

[2]) Uppenkamp, Einige Kapitel der Logik im Anschluß an Ciceros Tusculanische Untersuchungen. Düsseldorf 1885. 4°. — Ludw. Schulze, Die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften in Prima und die Aufgabe der philosophischen Propädeutik. Landsberg a. d. W. 1889. 4°. — Hugo Hänsel, Die philosophische Propädeutik und die Platolektüre in Prima. Linden 1895. 4°. — Karl Goebel, Über die Lektüre des Platon in der Schule und einiges andere. NJ. 1903. S. 326—330. — A. Rausch, Die Stoa. Ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik. NJ. 1903. 2. Abteilung. S. 241—265.

[3]) Kern, Die philosophische Propädeutik in Verbindung mit dem mathematischen und physikalischen Gymnasialunterricht. Koburg 1861. 4°. — Endert, Die logischen Prinzipien der Mathematik. Detmold 1882. 4°. — Lambeck, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Barmen 1897. 4°. — Krug, Die Bedeutung der Induktion im chemischen Unterricht. Barmen 1901. 4°. — Johannes Thiede, Eine von der Naturerkenntnis ausgehende propädeutische Behandlung der Philosophie in der Schule. Köslin 1904. 4°. — Walter Schmidt, Die philosophische Propädeutik im physikalischen Unterricht. Düren 1904. 4°.

[4]) Hupfeld, Wie kann der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden? Elberfeld 1904. 4°.

fahrung, dem Unterricht und der Lektüre entnahm, in die rechte Ordnung und in begriffliche Zusammenhänge gebracht werden mußten. Diese Arbeit führte jederzeit dazu, einerseits die logischen und psychologischen Formbegriffe aufzudecken und andererseits etwas für die Schaffung einer Lebens- und Weltanschauung zu tun. Wir haben auf diese Weise eine Reihe von Vorarbeiten erhalten, die um so wertvoller sind, wenn sie nicht bloß als Forderungen und Ratschläge, sondern als Lehrproben und Lehrgänge auftreten.

Also innerhalb der einzelnen Schulwissenschaften hat man angefangen zu philosophieren, und das ist auch der rechte Weg. Auch die gegenwärtige Philosophie als Wissenschaft ist auf diese Weise erwachsen, was von W. Wundt in dem ersten seiner Essays 'Philosophie und Wissenschaft' (Leipzig 1885) dargestellt worden ist.[1]) Die Schulphilosophie darf in dieser Übereinstimmung eine Ermutigung sehen und eine Bürgschaft dafür, daß sie auf dem rechten Wege ist. In der Tat, es ist nötig, daß wir die Zeit dazu finden, unseren Unterricht durch philosophische Betrachtungen zu bereichern und zu heben. Namentlich auf den oberen Stufen müssen wir dahin streben, daß wir vor der Überfülle des sprachlichen, naturwissenschaftlichen und besonders des historischen Stoffes zu Atem kommen und in dem Frondienst des Pensenzwanges nicht völlig aufgehen, sondern die Materie auch begrifflich bemeistern, indem wir in dem Besonderen das Allgemeine und neben dem wissenschaftlichen Stoff die wissenschaftliche Form beachten, aus den Beispielen das Prinzipielle gewinnen und von den Prinzipien geleitet die konkreten Tatsachen heuristisch durchgehen. Die Lernenden werden, wenn dergleichen fehlt, nicht satt und nicht froh; dagegen mutet es die Jugend an wie frischer Hauch und Sonnenschein, wenn sie angeleitet wird, die Fülle des Einzelnen philosophisch zu bemeistern.

Hier liegen die Anfänge des rechten Unterrichts in der Philosophie. Sie setzen voraus, daß ein philosophisch gebildeter und interessierter Lehrer in den Erfahrungen, Anschauungen und Kenntnissen seiner Schüler das philosophisch Bedeutende zu entdecken weiß, daß er diese Ergebnisse zu sammeln und diese Gesamtergebnisse zusammenzuschließen versteht, sei es im Fachunterricht, sei es in besonderen philosophischen Stunden. Für diesen Gegenstand nehme ich die Bezeichnung Schulphilosophie in Anspruch. Es wird dabei nicht übersehen, daß unter Schulphilosophie ursprünglich der auf den Universitäten herrschende Philosophieunterricht und erst in zweiter Linie der propädeutische Unterricht höherer Schulen verstanden wurde. Gegenwärtig aber will der philosophische Unterricht auf den Universitäten mehr sein und mehr erreichen als jene alte Schulphilosophie. Die Bezeichnung ist somit verfügbar geworden und paßt sehr gut für die Disziplin, welche für höhere Schulen begründet wird als der Inbegriff schulwissenschaftlicher Weltanschauung, auf die sich das Studium der Hochschulen gründen kann.

Diese Schulphilosophie tritt in Gegensatz zu dem Fachunterricht, der nicht philosophiert, und zu demjenigen philosophischen Unterricht, der nicht aus den

[1]) Vgl. noch besonders die lichtvolle, auch für die Schulphilosophie entscheidende Darlegung in Wundts Logik, II. Bd. 2. Abteilung S. 24—25.

Schulwissenschaften erwächst, sondern von der Universität hergenommen, aus gelehrten Werken oder gar aus Kollegienheften exzerpiert, oben aufgesetzt wird. Stets ist dem Unterricht an gelehrten Schulen das Verfahren, wissenschaftliche Werke im Auszuge unmittelbar zu verwerten, schädlich und verderbenbringend gewesen. Die Geschichte eines jeden Unterrichtsfaches, der Unterricht in der Religion, in der Grammatik und in der Geschichte, die sogenannten Einleitungen in die griechischen und lateinischen Autoren wie auch in die biblischen Bücher, ferner der naturwissenschaftliche Unterricht, — sie alle wissen davon zu erzählen, wie oft man von den Werken der Wissenschaft ausging, um sie mit ihrer systematischen Vollständigkeit für den Unterricht herüberzunehmen, anstatt sich von den Bedürfnissen des Zöglings leiten zu lassen.[1]) Erst ganz allmählich sind in der gelehrten Schule die Unterrichtsfächer selbständig und gleichsam mündig geworden. Voraussetzung dazu ist nicht etwa Abfall von der Wissenschaft, sondern vielmehr eine sichere wissenschaftliche Beherrschung des Gegenstandes, gepaart mit didaktischer Gestaltungskraft, welche den Bedürfnissen der Jugend Rechnung zu tragen weiß.

Eine derartige Freiheit und Selbständigkeit nimmt übrigens auch jeder Hochschullehrer für seinen Unterricht in Anspruch; die Volksschule verfährt schon längst in diesem Sinne und ist gerade darum vielfach für vorbildlich erklärt worden. Die mitteninne stehende höhere Schule hat das gleiche Recht und die gleiche Pflicht. Und unter ihren Unterrichtsfächern wird sich auch die Schulphilosophie zu derjenigen Selbständigkeit erheben müssen, welche über das Material der Wissenschaft frei verfügt, aber doch nur nach pädagogisch-didaktischen Grundsätzen auswählt und ausgestaltet. Die bereits vorliegenden Anfänge dieses Verfahrens haben wir weiterzupflegen, indem wir die Aufgabe der Schulphilosophie theoretisch gründlicher zu erfassen und die Praxis zu vervollkommnen suchen.

II. THEORETISCH.

1. Der gelehrte und der erziehende Unterricht.[2]) Das Wesen der höheren Schule sehen wir darin, daß sie an einem zweckmäßig ausgewählten Stoffe die harmonische Entwicklung aller derjenigen geistigen Kräfte in dem Individuum zu fördern sucht, die zur Erzeugung des gegebenen Kulturstandes wirksam gewesen sind, damit der einzelne wiederum fähig werde, an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Kultur mitzuarbeiten. Nun ist klar, daß jener Unterrichtsstoff hauptsächlich dem Gebiete der Wissenschaft zu entnehmen ist, und daß wiederum die ganze Schulung darauf berechnet ist, den jungen Mann vornehmlich für das Gebiet der Wissenschaft tauglich zu machen. Aber es darf hierbei nicht übersehen werden, daß die höhere Schule verpflichtet ist, ihre Zöglinge bis zu einem gewissen Grade auch für die anderen Provinzen der Kultur zu erziehen und zu befähigen: für die Religion, die Kunst, das politische Leben, ja auch für die Gebiete des praktischen Lebens oder der

[1]) So auch die sonst verdienstliche Arbeit von Werner Müller, Propädeutische Logik nach Wundt. Greiz 1904 (Gymn.-Programm).

[2]) A. Rausch, VD. Neunte in der Provinz Sachsen. Berlin 1903. S. 117—167.

Lebenserhaltung. Nicht um eine unmittelbare Fachbildung für diese Kulturgebiete handelt es sich dabei, sondern vielmehr um diejenige verständnisvolle Würdigung der verschiedenen Gebiete nationaler Kulturarbeit, welche den Gebildeten, unbeschadet seiner beschränkten Berufstätigkeit, zieren soll.

Zu dieser Auffassung gelangen wir, wenn wir hinblicken auf die Wohlfahrt des ganzen Volkes, aber wir kommen zu derselben Forderung, wenn wir an den einzelnen denken und dessen Wohl ins Auge fassen. Auch dem einzelnen Knaben oder Jüngling wäre nicht damit gedient, wenn nur das wissenschaftliche Organ, der Intellekt, entwickelt würde, sondern auch das Gemüt, die Phantasie und der Wille, die Sinne und die physischen Kräfte wollen gepflegt und entwickelt sein. Wie sich aber der Intellekt vornehmlich in der Wissenschaft betätigt, so haben sich diese anderen seelischen und körperlichen Kräfte der Menschen gleichfalls ihre besonderen Provinzen geschaffen und ausgebaut: die Religion, das politische Leben, die Kunst und die Provinzen der Lebenserhaltung. Mit diesen Gebieten muß also die Schule ihren Zögling in einer pädagogisch wohlüberlegten Weise in Berührung bringen, damit auch die entsprechenden Geisteskräfte geweckt und geübt werden.

Es führt also eine soziale und individuale Betrachtungsweise zu demselben Ergebnis, daß in unserem Unterricht zwei Tendenzen gegeben und wirksam sind, von denen die eine auf die Wissenschaft und wissenschaftliche Vorbildung gerichtet ist, die andere den Nachwuchs für die Teilnahme an der nationalen Kultur erziehen will. Daraus haben sich zwei Formen im Bildungswesen ergeben: der wissenschaftlich gerichtete oder gelehrte und der erziehende Unterricht. Es wird kaum nötig sein zu bemerken, daß diese beiden Richtungen in ihrer Reinheit nur selten in die Erscheinung treten, sondern in wechselseitiger Durchdringung viele Spielarten hervorbringen, so daß sich der Grundcharakter oft erst in den eigenartigen Folgeerscheinungen offenbart.

Das wesentliche Merkmal des erziehenden Unterrichts darf man darin sehen, daß er den Intellekt des Zöglings nicht allein ins Auge faßt, und daß er sich nicht nur der Wissenschaften als der geeigneten Hilfsmittel in der Schule bedienen will, sondern daß er die menschliche Psyche im ganzen zu entwickeln, also auch die voluntarischen Kräfte sowie die sinnlichen und physischen Tätigkeiten auszubilden sucht. Er ist darum geneigt, in und neben der Schule alle möglichen Veranstaltungen zu treffen, welche die Persönlichkeit zu bilden, für den Beruf und für die Gesamtheit zu erziehen geeignet erscheinen, z. B. die Pflege der Kunst, das Turnen, das Spielen, das Zeichnen, Handfertigkeit u. ä. Übrigens haben diese beiden Richtungen im Bildungswesen von jeher im Widerstreite miteinander gestanden, und wenn wir die lange Reihe literarisch bedeutender Pädagogen durchmustern, so wird sich zeigen, daß sie teils der einen, teils der anderen Richtung zuneigen. Wir werden aber gut tun, den Ehrennamen eines Klassikers der Pädagogik nur demjenigen zuzuerkennen, dem es gelungen ist, die beiden Bestrebungen in rechter Weise zu einer einheitlichen Wirkung zu verschmelzen, so daß die beiden Extreme verhütet werden, die darin bestehen würden, daß entweder durch die Vielgeschäftigkeit des erziehenden Unterrichts dilettantische Ober-

flächlichkeit großgezogen wird oder durch das Übermaß wissenschaftlicher Anforderungen das vielseitige und frische Interesse der Jugend verloren geht.

Jedenfalls ist es unverkennbar, daß sich die preußischen Schulverhältnisse während eines Menschenalters zugunsten des erziehenden Unterrichts entwickelt haben. In dieser allmählichen Verschiebung der beiden Bildungsideale dürfte der Hauptgrund der Wandlung zu suchen sein, welche wir gegenwärtig durchleben. Der Begriff des erziehenden Unterrichts hat den des lediglich gelehrten Unterrichts überwunden, etwa so wie im politischen Leben die Idee des Kulturstaates mächtiger geworden ist als die des bloßen Rechtsstaates. So befruchtend auch der Gedanke des Kulturstaates sich gezeigt hat, so hat er doch auch schon längst dazu genötigt, daß man sich auf die Grenzen der Wirksamkeit des Staates besann; ganz ebenso gilt es dem Ideal des erziehenden Unterrichts zu huldigen, nicht ohne daß man sich Rechenschaft gibt über die Grenzen der Wirksamkeit der Schule.

2. Die Forderung des gelehrten Unterrichts. Dies aber wird am besten geschehen, wenn man sich gegenwärtig hält, daß der Unterricht für die Schule stets das hauptsächlichste Bildungsmittel bleiben muß, und daß die Wissenschaft, weil sie vornehmlich lehrbar ist, jederzeit den Hauptinhalt der Schulstudien ausmachen wird. Nun ist, wie gesagt, die Wissenschaft in Gestalt der Philosophie ins Leben getreten, und von dieser erst haben sich im Laufe der Entwicklung, wie Kolonien einer Mutterstadt, die Einzelwissenschaften abgelöst und sind selbständig geworden. Es konnte im vergangenen Jahrhundert den Anschein gewinnen, als wenn die Einzelwissenschaften alle Gebiete der Welt mit Beschlag belegt und unter sich verteilt hätten, so daß der Philosophie nichts mehr zu tun verbliebe; und in der Schule spielte sich derselbe Prozeß ab, indem die einzelnen Schulwissenschaften sich im Lehrplan festsetzten und der Philosophie schließlich die Tür wiesen. Aber allmählich hat man sich doch darauf besonnen, daß die Kolonien, als welche wir die Einzelwissenschaften betrachten, mit der Mutterstadt durch uralte unzerreißbare Bande verknüpft und zu ewiger Bundesgenossenschaft verpflichtet sind, und daß gar viele Einrichtungen in den Kolonien demjenigen unverständlich bleiben, der die Mutterstadt niemals geschaut hat. Ohne Bild gesprochen: man hat erkannt, daß in jeder Schulwissenschaft wichtige allgemeine Begriffe und Grundgesetze enthalten sind, welche über diese hinausweisen und der Philosophie angehören. Der Lehrer jedes Faches tut gut daran, diese philosophischen Elemente seines Unterrichtes zu beachten und zu betonen, wenn anders er sein Fach für die wissenschaftliche Bildung der Jugend fruchtbar machen will.

Außerdem konnte auch schon deshalb die Philosophie nicht dauernd entbehrt werden, weil die Einzelwissenschaften gar nicht imstande sind, diejenigen Aufgaben zu übernehmen und zu erfüllen, welche der Philosophie obliegen. Die Philosophie als solche ist erstens dazu berufen, die Formen und Methoden des wissenschaftlichen Denkens, wie sie von allen Einzelwissenschaften vertrauensvoll und unbesehen übernommen werden, zu prüfen und zu berichtigen. Die andere Aufgabe der Philosophie besteht darin, daß sie die von den Einzel-

wissenschaften gewonnenen Ergebnisse entgegennimmt, um sie vergleichend, ausgleichend und ergänzend zu einem Gesamtbild des menschlichen Wissens, zu einem Weltbild, zu vereinigen. Jene formale Aufgabe wird erfüllt von der Logik; den Inhalt aber der menschlichen Erkenntnis zu einem Weltbild zu gestalten, ist die Metaphysik berufen. Diese beiden Disziplinen der Philosophie sind am wichtigsten und sind durch keine Einzelwissenschaft zu ersetzen. Mögen auch die anderen Zweige der Philosophie: die Psychologie, die Ethik, die Soziologie, die Religionsphilosophie, die Naturphilosophie und die Ästhetik immer mehr erstarken und, wie gegenwärtig die Psychologie, zu selbständigen Wissenschaften werden, jene beiden Aufgaben müssen der Philosophie stets vorbehalten bleiben. Wer philosophiert, wird zuletzt jederzeit bei Problemen ankommen, die logisch-erkenntnistheoretischer oder metaphysischer Natur sind.

Diese Sachlage hat auch schon längst die Meinungen und Einrichtungen im Schulwesen beeinflußt. Wer sich zum rein gelehrten Unterricht bekannte und die Jugend für die wissenschaftlichen Berufsarten hauptsächlich befähigen wollte, verlangte eine entsprechende Propädeutik. Diese aber konnte nur in der Logik bestehen, durch welche die in allen Wissenschaften gebräuchlichen Formen und Methoden zum Bewußtsein gebracht werden sollten. Nur zögernd hat man hier und da die Psychologie hinzugenommen und mit der Logik verknüpft, weil die Psychologie für alle Geisteswissenschaften eine ähnliche Bedeutung hat, wie die Logik für die Gesamtheit der Wissenschaften. Das hat auf den logisch-psychologischen Unterricht geführt, die verbreitetste Form philosophischer Propädeutik.[1])

3. Die Forderungen des erziehenden Unterrichts. Das metaphysische Bedürfnis des Menschen entspricht keineswegs nur dem wissenschaftlichen Sinn, dem Intellekt, sondern das Gefühl und die Phantasie des denkenden Menschen sind nicht minder interessiert, die fragmentarische Erkenntnis zu vervollständigen zu einem wissenschaftlich befriedigenden Weltbilde, dem dann der religiöse Sinn erst die rechte Vollendung verleiht. Es leuchtet ein, daß sich für dieses metaphysische Bedürfnis der Jugend der erziehende Unterricht interessieren mußte, und daß er folgerichtig auf eine Art des philosophischen Unterrichts geführt wurde, der nicht nur lehrt, wie man richtig denken muß, sondern wie Welt und Leben aufzufassen sind, und wie bei diesem Streben der menschliche Geist von jeher auf große letzte Probleme geführt worden ist, die er immer von neuem zu lösen versucht hat.

Auch nach der Meinung des erziehenden Unterrichtes geht der Zugang zur Philosophie durch die Wissenschaft, und der einzelne tut gut, von einer Einzelwissenschaft auszugehen, um sich zu den Gesetzen des Denkens und zu den Problemen der Welt zu erheben. Diese didaktische Meinung steht in schönstem Einklang zu der geschichtlichen Entwickelung der modernen wissenschaftlichen Philosophie und den Anfängen einer neuen Schulphilosophie, wie bereits gezeigt wurde. Es schadet auch darum gar nichts, wenn zunächst die Anfänge

[1]) Wilhelm Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 5. Aufl. Berlin 1889. S. 503—509.

der Schulphilosophie eine gewisse Einseitigkeit bekunden, die von der Fachwissenschaft des Schulphilosophen herrührt. Jedenfalls aber führt der erziehende Unterricht nicht auf diejenige Auffassung der Philosophie, für welche neben dem erkenntnistheoretischen Problem kaum noch andere in Betracht kommen. Wir werden vielmehr dazu geführt, die Philosophie im Sinne der Alten aufzufassen, die Herbart gelegentlich als gar zu metaphysisch bezeichnet hat, und im Sinne von Leibniz, dem unter den Neueren keiner näher kommt als Wilhelm Wundt.

Der erziehende Unterricht verspricht sich von einer elementaren Unterweisung in den Lehren und Ideen der Philosophie eine Wirkung auch auf die praktische Vernunft, und in dieser Hoffnung verrechnet er sich nicht, denn seiner Bemühung kommt das spekulative Bedürfnis der jugendlichen Menschenseele entgegen. Dem Geiste eines Jünglings würde nicht volle Genüge getan, wenn er auf dem Standpunkte festgehalten würde, den Kant durch seine Kritik der reinen Vernunft geschaffen hat, auf dem allein der Intellekt das Wort führt und mit unerbittlicher Kritik allen metaphysischen Überzeugungen und Gottesbeweisen die Tür weist; er will ihn vielmehr über diesen Standpunkt hinaus auf denjenigen der praktischen Vernunft führen, damit er nach jener Tempelreinigung nun wiedergewinne auch auf wissenschaftlichem Wege die hohen Ideen: Gott, Freiheit, Unsterblichkeit.

Wenn es schon als eine lockende Aufgabe sich zeigt, innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer sich zu erheben zu umfassenden Begriffen und Lehren, so wird sich diese Überzeugung erst befriedigt erklären, wenn die in den einzelnen Unterrichtsfächern angedeuteten philosophischen Begriffe und Probleme zuletzt auch in einem besonderen Fache gesammelt und vereinigt werden, damit sich der Lernende eine Welt- und Lebensanschauung, oder bescheidener gesprochen eine Gesamtanschauung bilden kann.

Zu diesem Unternehmen aber fühlen wir uns um so mehr verpflichtet, weil es auch die Entwickelung des gelehrten Unterrichts mit sich gebracht hat, daß die Zahl der Unterrichtsfächer immer größer wurde. Das Spezialistentum der Wissenschaft hat in der Schule sein Gegenbild an dem Fachunterricht. Dem Spezialistentum kann im Bereiche der Wissenschaft niemand wehren, ohne sich selbst und die Sache zu schädigen; ebenso braucht auch der gelehrte Unterricht für die einzelnen Fächer wissenschaftlich geschulte Fachmänner. Wir haben in dieser Differenzierung ein Gesetz anzuerkennen, von dem sich die Wissenschaft und ihre Lehre beherrscht zeigt. Wenn man darüber als über einen Übelstand klagt, so sollte man erstens bedenken, daß die Spezialisierung der Wissenschaften und Unterrichtsfächer für den Lernenden den großen Vorteil hat, daß ihm der Gegenstand um so konkreter, anschaulicher und faßlicher dargestellt wird. Zweitens aber sollte man nicht übersehen, daß es gegen den eigentlichen Übelstand spezialistischer Beschränkung und Beschränktheit eine Abhilfe gibt: die Philosophie. Je mehr sich das Spezialistentum fühlbar macht, um so mehr ist das Bedürfnis hervorgetreten nach einer rückläufigen Gedankenbewegung, die zur Einheit hindrängt und eine Überschau des Mannigfaltigen ermöglicht. Diesem Bedürfnis sucht der

erziehende Unterricht Genüge zu tun durch schulphilosophischen Unterricht, sei es, daß dieser sich innerhalb der einzelnen Schulwissenschaften immanent vollzieht, sei es, daß er als ein mit besonderen Unterrichtsstunden begabtes Fach auftritt.[1])

4. Die subjektive Begründung. Wenn sich aus dem Wesen der Wissenschaft und ihrer Lehre die Notwendigkeit philosophischer Unterweisung objektiv dartun ließ, so ergibt sich die gleiche Forderung, wenn wir unsere Aufmerksamkeit noch genauer auf das subjektive Bedürfnis der am Unterricht Beteiligten lenken: philosophische Unterweisung ist ein Bedürfnis für den Schüler, für den Lehrer und für den inneren Organismus der Schule.

Es darf als eine anerkannte Erfahrung hingestellt werden, daß sich bei jungen Leuten im Alter von 16—20 Jahren eine erhebliche Steigerung des spekulativen Interesses kundgibt. Während der Knabe die verschiedenartigsten Lehren und Anschauungen ganz unbekümmert um ihre Aus- und Angleichung und ohne Kritik hört, lernt und verwendet, erwacht im Jüngling das Einheitsbedürfnis, das nach einer Gesamtanschauung verlangt. Ja, das spekulative Interesse tritt in diesem morgenfrischen Lebensalter vielfach so kraftvoll hervor, daß spätere Lebensalter in der Regel nichts dazuzutun vermögen, sondern es eher durch praktischere Interessen einschränken und verschütten. Wird das philosophische Interesse in keiner Weise gelenkt und gepflegt, so wird es leicht auf Abwege geraten oder vielmehr meistens die eine große und bequeme Heerstraße des naiven Materialismus und Naturalismus betreten. Ja, es sind nicht einmal immer die Schlechtesten, die, über die Probleme der Philosophie ungenügend aufgeklärt, der ersten besten Weltanschauung zum Raube werden, die agitatorisch verkündet wird und dem metaphysischen Bedürfnis der Menschen entgegenkommt. Ferner: Wenn der Schüler ganz in der Beschäftigung mit den vorwiegend empirisch gerichteten Einzelwissenschaften aufgeht, so glaubt man auch noch den Nachteil befürchten zu müssen, daß er es nicht lernt, sich über den Kampf der selbstsüchtigen und materiellen Interessen zu erheben zu der hohen Warte, von der die Philosophie die menschlichen Dinge betrachtet, leidenschaftslos und ernst, der Religion eher verwandt als entgegengesetzt. Auch bringt ja gerade die philosophische Betrachtung, die allenthalben auf Probleme aber nicht auf Gewißheiten hinführt, jedem zum Bewußtsein, wie sehr unser menschliches Wissen Stückwerk ist. Hat doch auch die antike Philosophie dem Christentum in der griechisch-römischen Welt erst die Stätte bereiten helfen und dazu beigetragen, daß die Zeit erfüllet ward. Auf die großen Probleme menschlicher Forschung hingewiesen zu werden, wird jedem Jüngling segensreich sein.

Auch der Lehrer bedarf für seine Arbeit der Philosophie. Der philosophisch gebildete Lehrer wird besonders befähigt sein, nicht allein für die Besprechung und Erklärung des Begrifflichen, sondern er wird auch gerade das Konkrete richtig zu wählen, zu würdigen und auszunützen wissen für die Aus-

[1]) Rudolf Eucken, Gesammelte Aufsätze. Leipzig 1903. S. 229—239. — A. Matthias, Praktische Pädagogik. 2. Aufl. München 1903. S. 40f.

bildung seiner Zöglinge, wenn er die Begriffe kennt und beherrscht, welche im Geist des Lernenden zu begründen sind. Wie will ein Lehrer allgemeinere Themen, die sich auf ethische, ästhetische, psychologische und metaphysische Fragen beziehen, mit seinen Schülern besprechen und bearbeiten, wenn er keine klaren philosophischen Überzeugungen und Grundbegriffe hat? Wie will er in das bunte Durcheinander der Lehren und Begriffe Ordnung und System hineinbringen ohne Philosophie? Gerade die an sich sehr braven Versuche der Konzentration haben gezeigt, wie unbeholfen und willkürlich derartige Versuche ausfallen, wenn ein Lehrer nicht von der Philosophie geleitet wird. Es geht durchaus nicht an, daß ein jeder auf eigene Hand losphilosophiert, und es ist einer gelehrten Schule nicht würdig, daß alle diejenigen Verirrungen erst durchgemacht werden sollen, welche die Philosophie überwunden hat.

Endlich ist auch für den inneren Organismus der Schule die Berücksichtigung der Philosophie geboten. Wie soll der große Streit zwischen den einzelnen Schulwissenschaften und Sprachen entschieden werden ohne Philosophie? Philosophie braucht jede höhere Schule, wenn sie nicht zur Fachschule herabsinken will; denn diese hat für die Philosophie allerdings keine Zeit übrig, weil sie 'Nützlicheres' zu tun hat. Aber jede Erziehungsschule bedarf der Philosophie, denn sie ist an ihr ein unterscheidendes Merkmal. Schon wenn es gilt, ihren Lehrplan zu entwerfen oder zu prüfen, ist es nicht angängig, innerhalb einer Einzelwissenschaft Stellung zu nehmen und von da aus eigennützige Forderungen zu stellen, sondern nur innerhalb der Philosophie. Diese ist befähigt und berechtigt, die einzelnen Fächer zu würdigen, zu wählen, zu verknüpfen, insbesondere für die Natur- und Geisteswissenschaften den Einigungspunkt abzugeben. Die Philosophie ist auch befähigt, die rechten Autoren zu wählen, weil sie jeden Autor danach bewertet, was er für die Anschauung oder für den Begriff oder für beide zugleich zu leisten vermag. Schließlich erweist sich die Philosophie auch als das einigende Band unserer drei Schulgattungen. Diejenige unter ihnen wird sich als die echte Schule bewähren, die ihre Arbeit bis zur Philosophie zu erheben vermag; vermögen das aber die anderen auch, so kann es nicht ausbleiben, daß sie einander als Kinder einer Mutter erkennen und anerkennen.

5. Die drei berechtigten Arten der philosophischen Unterweisung. Da die gelehrte Schule ihr eigentliches Feld in der Wissenschaft sieht, will sie ihre Schüler mit der Logik und womöglich auch mit der Psychologie bekannt machen, weil in jener die Normen alles wissenschaftlichen Denkens und in dieser die Gesetze alles seelischen Lebens gelehrt werden. So ergibt sich der logisch-psychologische Unterricht. Zweitens führt der Gedanke des erziehenden Unterrichts auf die Forderung, daß die einzelnen Unterrichtsfächer für die philosophische Ausbildung in der Weise vom einzelnen Fachlehrer fruchtbar gemacht werden, daß die philosophisch bedeutsamen Begriffe und Grundgedanken hervorgehoben und durchgedacht werden. Das führt auf die andere Form, den philosophisch gerichteten Fachunterricht. Da aber die gelegentlichen Anregungen des philosophischen Fachunterrichtes zum

philosophischen Denken vielen nicht genügen, wird als dritte Art eine schulphilosophischer Unterricht gefordert, welcher den philosophisch orientierten Fachunterricht voraussetzt, aber doch einen selbständigen Lehrgang unternimmt, der nicht sowohl für das wissenschaftliche Studium vorbereiten, sondern vielmehr die Schulwissenschaften abschließen will. Nur diese drei Arten können als berechtigte Formen philosophischer Unterweisung in Betracht kommen, so daß alle übrigen, oft recht willkürlichen Meinungen und Vorschläge abgewiesen werden dürfen.

Von diesen drei Arten ist der Unterricht in der Logik, mit der sich nur zuweilen auch etwas Psychologie verband, die verbreitetste Form philosophischer Unterweisung auf höheren Schulen geworden.[1]) Dieser logisch-psychologische Unterricht erscheint bald selbständig und mit besonderen Unterrichtsstunden begabt, bald wird er mit einem anderen Unterrichtsfach, in der Regel mit dem Deutschen verknüpft und in dieses eingeschaltet. Er ist oftmals angegriffen und unter Berufung auf die Schülerszene im 'Faust' verspottet und verworfen worden; aber er ist auch oft gerühmt, zurückgewünscht und zuweilen in hohen Tönen gepriesen worden. Und doch läßt sich nicht leugnen, daß diese gewöhnliche Propädeutik recht vieles gegen sich hat. Es liegt zu nahe, daß dieser logisch-psychologische Unterricht Form und Inhalt dem Hochschulunterricht entnimmt und den Schülern wenig bietet. Wird er außerdem noch in den deutschen Unterricht eingeschaltet, so daß der deutsche Lehrer neben seiner umfassenden Unterrichtsaufgabe sich anheischig macht, im Vorbeigehen die philosophische Bildung seiner Primaner zu begründen, so kann entweder aus dem Unterricht in deutscher Art und Kunst oder aus dem Unterricht in Philosophie nicht viel werden. Bei aller Anerkennung der praktischen und literarischen Leistungen, welche dieser Unterricht, besonders in Österreich, gezeitigt hat, kann er nur als ein Notbehelf, nicht aber als die rechte Lösung der Aufgabe gelten. Und wenn dieser Unterricht trotz der guten Lehrbücher und der entwickelten Methode außerhalb Österreichs nicht recht Eingang findet, so liegt der Grund dazu doch wohl nicht allein in der Unlust oder dem Unvermögen der Personen, sondern vielmehr in der Sache, weil der logisch-psychologische Unterricht nicht das ist, was unsere Jugend braucht und was den Lehrer wahrhaft befriedigt. In dieser Zurückhaltung verrät sich ein gesunder didaktischer Sinn, der sich nicht von neuem eine Kritik zuziehen möchte, wie die im 'Faust', so daß die Schüler, was sie zu hören bekommen, entweder für selbstverständlich oder für unverständlich erklären, oder auch, wie es sich ereignet hat, den Lehrer zu ihrem Erstaunen bereits am Ende des propädeutischen Kursus

[1]) Gustav Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik. München 1896. S. 134—157. — Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. 2. Aufl. Berlin 1897. S. 389—437. — Ders., Über philosophische Propädeutik. Berlin 1900. 4°, wiederholt in dem Werke 'Erziehung und Erzieher'. Berlin 1901. Kap. 9. — Richard Jonas, Die Philosophie in der höheren Schule. Berlin 1903, auch in VD. 66. Bd. S. 1—29. — G. Uhlig, Über die philosophische Propädeutik. HG. 95. S. 131—135. Hacks, Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, besonders an Oberrealschulen. ZlS. 15. Jahrgang. 4. u. 5. Heft.

angelangt sehen, wenn sie gerade meinen, daß er nun zur eigentlichen Philosophie kommen werde.

Der philosophisch gerichtete Unterricht ist, wie gesagt, von Rousseau zuerst richtig verstanden und beschrieben worden, in neuerer Zeit ist besonders Theobald Ziegler[1]) für ihn eingetreten, der in der Philosophie nicht einen geeigneten Unterrichtsstoff sieht, wohl aber die Allgegenwart der Philosophie in allen Unterrichtsfächern verlangt. Im Grunde meinte es auch Trendelenburg schon so, aber er sah in der Forderung, daß alle Unterrichtsfächer im philosophischen Sinne erteilt werden sollen, ein unerreichbares Ideal und begnügte sich darum mit dem, was er für erreichbar hielt, dem Unterricht in der Logik. So wenig auch dem Gymnasium mit seinen Elementen der Aristotelischen Logik gedient war, so hatte er doch recht mit seinen Zweifeln an der Erreichbarkeit jenes Ideals. Es bleibt in der Tat fraglich, ob man schlechthin jedem Unterrichtsfach empfehlen darf, sich bei jeder Gelegenheit auf philosophische Belehrung einzulassen, ob den Schülern und dem Gegenstand des besonderen Faches damit in jedem Falle gedient ist und ob sich immer oder auch nur oftmals die philosophisch geschulten Lehrer finden werden. Doch wird man an der Forderung immer festhalten dürfen, daß wenigstens diejenigen Schriften und Unterrichtsgebiete, welche sich mit der Philosophie unmittelbar berühren, für die philosophische Belehrung des Schülers fruchtbar gemacht werden. Derartige Beiträge zur Philosophie finden sich sowohl in den humanistischen, wie realistischen und mathematischen Unterrichtsfächern.[2])

Von der Platolektüre auf dem Gymnasium wird man immer hochdenken müssen.[3]) Aber es beruht entweder auf Selbsttäuschung oder großer Anspruchslosigkeit, zu glauben, daß die Lektüre der landläufigen Schriften Platos philosophisches Urteil begründen könne. Wenn die mythologischen Anschauungen Platos, seine ontologischen Irrtümer und naiv unbeholfenen Beweise entfaltet oder gar angepriesen werden, kann unseren jungen Leuten nicht wohl sein, und der Reiz, die ersten Versuche menschlicher Forschung kennen gelernt zu haben, entschädigt unsere Jünglinge keineswegs für die Enttäuschung, etwas ganz anderes gefunden zu haben, als was sie suchen und brauchen. So seltsam es klingen mag, die philosophischen Schriften Ciceros bereichern philosophisch unsere Jugend mehr als Plato, weil Cicero in den philosophischen Grundfragen nüchterner urteilt. Man sollte sich auch nicht länger dagegen verschließen, daß die ästhetischen Schriften Schillers mehr den Philologen als den Philosophen befriedigen. Sie zeigen einen dichterisch-rhetorischen Charakter, sind philosophisch für den Schüler nicht ertragreich genug, jedenfalls zur Grundlegung wenig ge-

---

[1]) Theobald Ziegler, Die Philosophie in der Schule. Beil. zur Allgemeinen Zeitung 1895. 12. Oktober. Nr. 286. S. 1—6. Ders., Allg. Pädagogik. Leipzig 1901. S. 59ff.

[2]) Hermann Meier, Der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik (Ein Beitrag zu einer Schulphilosophie.) LL. 1881. 11. Heft S. 10—42. — O. Weißenfels, Die Philosophie auf dem Gymnasium. ZGW. 1899 S. 1—19 und S. 78—98.

[3]) Hermann Stier, Erläuterungen, Betrachtungen und Parallelen zu Platos Kriton. Mühlhausen i./Thür. 1874. 4°. — Gustav Schneider, Die Weltanschauung Platos dargestellt im Anschluß an den Dialog Phädon. Berlin 1895.

eignet. Schon besser können diesem Zwecke einige Schriften Lessings dienstbar gemacht werden, besonders die Abhandlungen über die Fabel und der Laokoon.[1]) Über die Dichtungen unserer Klassiker aber müssen wir urteilen, daß sie von höchstem philosophischen Werte sind, weil sie die tiefsten und umfassendsten Gedanken und Begriffe der Menschheit anschaulich klarmachen. Das ist gerade das unterscheidende Merkmal aller klassischen Dichtungen und ganz besonders unserer klassischen Dramen, daß durch sie vermöge ihres typischen Charakters Anschauung und Begriff in gleicher Weise befriedigt werden.[2]) Neben diesen verdienen als schulphilosophisch ergiebige Werke des Altertums Homer und Antigone,[3]) aus der englischen Literatur Robinson und Macbeth hervorgehoben zu werden. Was endlich die deutschen Lesebücher für Prima anbelangt, welche neben allerlei historischen und naturwissenschaftlichen Abschnitten auch philosophische Lesestücke bieten wollen, so wird man derartige Hilfsmittel ja nicht überschätzen dürfen, denn was sie bieten, ist fragmentarisch, ist buntscheckig, zeigt eine wechselnde und fremdartig erscheinende Terminologie, entspricht häufig nicht mehr unseren Überzeugungen und ist auch keineswegs für Schulzwecke geschrieben. Wer alles dies bedenkt, wird sich nicht leicht entschließen können, derartige Lesestücke zur Grundlage seines Unterrichts zu machen. Wer es tut, ist kein rechter Philosoph, sondern in dem Philosophenmantel steckt der philologische Interpret.

Die dritte Art des Unterrichts, der Unterricht in der Schulphilosophie, will das, was der logische Unterricht zur Hauptsache macht, nur in beschränktem Umfange bieten. Er ist sich bewußt, daß man den jugendlichen Schülern im logischen Unterricht zu viele unfruchtbare Abstraktionen und Distinktionen zugemutet hat. Darum beschränkt er sich auf wenige Grundlehren, auf 'das Einmaleins' der Logik und Methodenlehre, um dieses Wenige auch zu üben und geläufig zu machen. Während er auf ganze Kapitel der Logik verzichtet, z. B., um mit Kant zu reden, auf 'den unnützen Plunder der syllogistischen Figuren', wird er wieder anderes, was für die wissenschaftliche Ausbildung wirklich gute Dienste leistet, viel mehr und fortgesetzt üben. So sollen die Schüler nicht bloß erfahren, wie eine Definition zustande kommt, sondern sollen eine gewisse Fertigkeit im Definieren wichtiger Begriffe erlangen. Definitionen erfüllten in früheren Jahrhunderten die Lehrbücher und den Unterricht: in unseren jetzigen Lehrbüchern werden sie kaum vermißt. Aber in unserem mündlichen Unterrichtsbetrieb sind sie sehr zum Schaden der Sache und der Schüler zurückgetreten. In jeder Schulwissenschaft sollten die Grundbegriffe klar hervortreten und auch definiert werden. Wenn solche Definitionen oftmals auch nur einen vorläufigen Dienst leisten, so geben sie doch dem Schüler Klarheit, und der Unterricht trägt fortgesetzt Sorge dafür, daß der Begriff bestimmter und inhalt-

[1]) W. Wundt, Lessing und die kritische Methode. Essays. Leipzig 1885. S. 367—386. — A. Rausch, Lessings Laokoon. LL. 1897. 52. Heft S. 1—29.

[2]) Oskar Weißenfels, Die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule. HG. 1902. S. 18—26.

[3]) Alfred Rausch, Religion und Gesittung. Deutsch-evangelische Blätter 1897. S. 217—232.

reicher wird, so daß gegebenenfalls zum Abschluß eine wissenschaftlich ausreichende Definition gewonnen werden kann.[1]) Jedenfalls ist es kein richtiges Verfahren, wenn sich junge Leute jahrelang mit Geschichte oder Naturwissenschaften beschäftigen, ohne solche Begriffe bestimmen zu können wie: Humanismus, Humanität, Güter, Gesellschaft, Kirche, Staat, Ehre, Freiheit, Volks- und Kunstpoesie, Tragisch und Komisch, Sage und Märchen, das Idyllische, Gesetz, Kraft usw. Zunächst verfolgt also der schulphilosophische Unterricht dasselbe Ziel wie der philosophisch gerichtete Unterricht, nur daß er für die Erreichung dieses Zieles mehr tun will. Er empfiehlt, daß die einzelnen Schulwissenschaften in philosophischem Sinne gelehrt werden, fügt aber noch einen besonderen selbständigen Kursus hinzu.

Über den Inhalt desselben gehen freilich die Ansichten noch sehr auseinander. Die einen empfehlen Unterricht in der Geschichte der Philosophie.[2]) Dieser Weg aber würde allen Grundsätzen einer vernünftigen Lehrkunst durchaus widersprechen. Es empfiehlt sich nicht einmal für den Studierenden, mit der Geschichte der Philosophie seine philosophischen Studien zu beginnen, geschweige für den Schüler. Andere Gelehrte und Schulmänner möchten den Unterricht an eine philosophische Schrift anschließen. Ferdinand Jakob Schmidt[3]) hat vorgeschlagen, das System eines einzigen und zwar des größten deutschen Philosophen, mit dem sich jede moderne Philosophie auseinandersetzen muß, zum Unterrichtsgegenstande zu machen, indem eine volkstümliche Darstellung der Lehren Kants benutzt wird, welche noch zu schaffen wäre. Andere möchten Schiller in dieser Weise behandeln, z. B. Kühnemann, der eine schöne Ausgabe der philosophischen Schriften Schillers geliefert hat.[4]) Auch Schriften von Descartes und Locke sind in Vorschlag gebracht worden. Ferner sind philosophische Lesestücke[5]) und philosophische Lesebücher[6]) zusammengestellt worden. Ganz so verkehrt wie der philosophisch-geschichtliche Lehrgang wäre dieses Verfahren nicht, doch würde es sich bald als philologischer Mißgriff herausstellen; denn keine dieser Schriften ist als Lehrbuch für Schüler verfaßt, keine bringt schlicht und ohne Irrtum das zum Ausdruck, was wir für wahr halten, jede hingegen bedient sich einer anderen und besonderen Terminologie.

Es bleibt nur die eine berechtigte und verheißungsvolle Form, welche

---

[1]) Georg Frick, Definitionsübungen in Prima. Zeitschr. für den deutschen Unterricht. 1903. S. 271—290. — E. v. Sallwürk, Logik und Schulwissenschaft. Pädagogische Blätter. Bd. 33. 1904. S. 345—354 u. 385—399.

[2]) Johannes Rehmke, Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen. MhS. 1902. S. 242—246.

[3]) Ferdinand Jakob Schmidt, Die Philosophie auf den höheren Schulen. Preuß. Jahrbücher 1902. S. 461—482, 1904 S. 537 ff.

[4]) Eugen Kühnemann, Schillers philosophische Schriften und Gedichte (Auswahl). Zur Einführung in seine Weltanschauung. Leipzig 1902.

[5]) A. Meinong und A. Höfler, Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern. 2. Aufl. Wien 1896.

[6]) Gottlieb Leuchtenberger, Hauptbegriffe der Psychologie. Ein Lesebuch für höhere Schulen und zur Selbstbelehrung. Berlin 1899. — A. Gille, Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. Halle 1904.

durch die obengenannten Anfänge der neuen Schulphilosophie gekennzeichnet worden ist:[1]) es gilt, die in der Erfahrung und im Unterricht gegebenen Begriffe zu einer Gesamtanschauung zu vereinigen und in ein System zu bringen, das die Schulwissenschaften abschließt und den weiteren wissenschaftlichen Studien zum Ausgangspunkt dient. Hier zeigt sich lockende und lohnende Arbeit für die höheren Schulen: kein Gelehrter, kein Forscher, kein Hochschullehrer kann sie für uns tun, wir müssen sie selbst vollbringen mit Hilfe der Wissenschaft und der Lehrkunst.

III. PRAKTISCH.

1. Die äußere Einrichtung des philosophischen Unterrichts. Am reichsten dotiert ist der philosophische Unterricht in Frankreich. Hier wird nach wie vor der Schulreform von 1903 in allen höheren Schulen Philosophie gelehrt. Zunächst haben die 4 ersten Schuljahre, die Classes préparatoires et élémentaires, welche unseren Vorschulen zu vergleichen sind, den Unterricht in der Sittenlehre, welche nach zweijähriger Unterbrechung dann auf der Mittelstufe in der IV. und III. Klasse (etwa gleich Tertia) wiederkehrt. Die oberste Klasse der höheren Schulen gewährt der Philosophie einen breiten Raum in 8 und während des einen Halbjahres sogar 9 Stunden wöchentlich, sie heißt danach auch Classe de philosophie. Was hier nach dem Plan d'études gelehrt wird — Psychologie, Logik, Ethik, die Elemente der Metaphysik, die geschichtlich wichtigsten der philosophischen Systeme —, ersieht man am besten aus den gebräuchlichen Lehrbüchern.[2]) Die Methode besteht im Vortrag, in der Lektüre philosophischer Autoren und in schriftlichen Ausarbeitungen. Die Erfolge dieses Unterrichts werden in Frankreich einmütig anerkannt, doch sind Zweifel an der Richtigkeit des Verfahrens und der Stoffauswahl berechtigt; denn es ist leicht zu erkennen, daß dieser Unterricht nicht aus den Schulwissenschaften herauswächst, sondern von oben her, das heißt von der Universität hergenommen und aufgesetzt wird. Und was den Moralunterricht auf der Unter- und Mittelstufe anlangt, so geben wir unserem Religionsunterricht auch aus didaktisch-psychologischen Gründen den Vorzug, weil er in den biblischen Geschichten einen ganz unvergleichlichen Unterrichtsstoff hat. Ganz ähnlich ist das Verfahren in der Schweiz, wo in den höheren Schulen fast überall philosophischer Unterricht anzutreffen ist, der besonders in den katholischen Schulen hohe Stundenzahlen aufweist, z. B. in Luzern 8 Stunden während der letzten beiden Schuljahre.

---

[1]) Es verdienen vor allem hervorgehoben zu werden als humanistischer Beitrag Hermann Meier, Das Wesen des Staates. Zusammenfassende Begriffsentwicklung nach der Lektüre von Platos Kriton. LL. 27. Heft 1891, S. 119—128 und von realistischer Seite kommend August Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 2. Aufl. Berlin 1904.

[2]) Paul Janet, Traité Élémentaire de Philosophie à l'usage des classes. 3. édition. Paris 1883. — Elie Rabier, Leçons de philosophie. I. Psychologie. 6. Edit. Paris 1898, II. Logique. 4. Edit. 1899. — Émile Boirac, Cours élémentaire de philosophie. 16. Edit. Paris 1902. (Bes. empfehlenswert.)

Ein anderer Typus findet sich in Österreich. Hier wurden durch den Organisationsentwurf vom Jahre 1849 für den propädeutischen Unterricht zwei wöchentliche Stunden im letzten Schuljahre bestimmt und 1855 auch auf das vorletzte Schuljahr ausgedehnt. Als man 1884 den Unterricht wieder verkürzte, indem nur das letzte Schuljahr zwei philosophische Stunden erhielt, erhob sich eine Bewegung zugunsten dieses Unterrichts, welche von Höfler und Meinong geleitet wurde.[1]) Sie suchten dieses Fach dadurch zu sichern und zu stützen, daß sie es durch ihre Lehrbücher und methodischen Anweisungen ausbauten. Seit 1900 hat dieses Fach in Österreich wieder je 2 Stunden während der beiden letzten Schuljahre. Auf eine psychologische Einleitung läßt man in der 7. Klasse (U I) Logik, in der 8. Klasse (O I) Psychologie folgen, welche auch eine Grundlegung der Ästhetik und Ethik enthalten soll, aber religiös-metaphysische Fragen nicht berühren darf. Bis auf diesen bedenklichen Punkt dürfen die methodischen Anweisungen der Instruktion für das Verfahren und die Auswahl des Stoffes als höchst beachtenswert gelten.[2]) — In den beiden süddeutschen Staaten Württemberg und Baden ist der philosophische Unterricht ähnlich gestellt wie in Österreich. Württemberg hat nach dem Lehrplan von 1891 im letzten Schuljahr 2 wöchentliche Stunden, in denen zuerst Psychologie und dann Logik durchgenommen wird. Ganz ebenso Baden seit 1883, nur daß hier je eine Stunde wöchentlich in den zwei letzten Schuljahren dafür bestimmt wird. Auch der ungarische Lehrplan von 1880 zeigt sich dem österreichischen verwandt, indem er für die oberste Stufe wöchentlich 3 Unterrichtsstunden Logik und Psychologie ansetzt.

Die preußischen Lehrpläne von 1901 empfehlen zunächst auf S. 20 eine in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie. Da haben wir also zunächst den verbreiteten logisch-psychologischen Unterricht, nur daß er nicht eigene Stunden hat, sondern in den deutschen Unterricht eingeschaltet werden soll. Aber die gleichen Lehrpläne kennen auch den philosophisch orientierten Fachunterricht, denn S. 65 wird von dem naturwissenschaftlichen Unterricht verlangt, daß er die Wege aufzeigt, auf denen man zur Erkenntnis der Naturgesetze gelangt ist und gelangen kann. Sie empfehlen ferner für I die Lektüre der philosophischen Schriften Ciceros und einiger Platonischer Dialoge. Für den deutschen Unterricht der oberen Klassen wird auf S. 20 ein Lesebuch empfohlen, das u. a. auch philosophische Stücke enthalten soll. Die wichtigste Bestimmung aber findet sich S. 22: 'Durch zweckmäßig geleitetes Lesen dieser Art wird die philosophische Propädeutik, deren Aufnahme in den Lehrplan der Prima an sich wünschenswert ist, wirksam unterstützt, da aber, wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen, wenigstens einigermaßen ersetzt werden können. Aufgabe einer solchen Unterweisung ist es, die Befähigung für logische Behandlung und spe-

[1]) Alois Höfler, Zur Propädeutikfrage. Wien 1884. — Alexius Meinong, Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik. Wien 1885.

[2]) Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich vom 23. Februar 1900. S. 21 und S. 308—321.

kulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen. Zu wünschen ist, daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Lehrfächer beitragen.' Durch diese Sätze wird hauptsächlich der philosophisch gerichtete Fachunterricht gekennzeichnet. Aber man geht über diesen schon hinaus, wenn außer der Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge auch noch erreicht werden soll, daß die Ergebnisse der verschiedenen Wissenszweige sich zu einer Gesamtanschauung zusammenschließen. Diese Leistung kann der Fachlehrer und der Fachunterricht schwerlich neben seiner Sonderaufgabe auch noch vollbringen, sondern dazu bedarf es eines besonderen philosophischen Lehrers und philosophischer Unterrichtsstunden. Also sprechen die Lehrpläne auch für die dritte Art, den schulphilosophischen Unterricht, und enthalten somit, wenn auch nicht in klarer Sonderung, alle jene drei Arten der philosophischen Unterweisung, welche für höhere Schulen in Betracht kommen können.

Den preußischen Lehrplänen kommt Braunschweig am nächsten, das seit 1903 die preußischen Bestimmungen im Wortlaut angenommen hat. Ähnlich steht es im Königreich Sachsen. Hier ist durch die Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien vom Jahre 1893 und durch diejenige für die Realgymnasien vom Jahre 1902 philosophischer Unterricht als besonderes Fach nicht vorgesehen, kann aber ausnahmsweise in Oberprima neben den drei deutschen Stunden in einer besonderen Stunde mit Genehmigung des Ministeriums erteilt werden. In der Regel aber fällt dem deutschen Unterricht in den Primen die Verpflichtung zu, das Allernötigste aus der Logik und Psychologie gelegentlich einzuschalten. In Bayern wurde der philosophische Unterricht im Jahre 1830 abgeschafft und bis heutigentages aufgegeben, nachdem er nur vorübergehend vom Jahre 1874—1891 in beschränktem Umfange zugelassen war. Auch in den Großherzogtümern Hessen und Sachsen ist philosophischer Unterricht im Lehrplan nicht vorgesehen.

Es kann nach alledem nicht zweifelhaft sein, in welcher Richtung die Entwicklung des philosophischen Unterrichts sich vollziehen muß. Zunächst kommt das, was wir philosophisch gerichteten Unterricht genannt haben, für alle höheren Schulen in Betracht, welche mehr als bloße Fachschulen zu sein beanspruchen. Wenn diese Art der philosophischen Unterweisung auch nicht in besonderen Stunden erteilt wird und so recht eigentlich propädeutischer Natur ist, so ist sie doch unentbehrlich, weil sie das philosophische Material in den Schulwissenschaften entdecken, sichten und sammeln hilft. Hat man sich über die Materie des Unterrichts in der Philosophie und über die Formgebung genügend verständigt, so daß ein vollständiger Lehrgang der Schulphilosophie möglich wird, dann wird es Zeit sein, hierfür auch besondere Stunden anzusetzen. Doch sollte es immer nur einzelnen Schulen auf besonderen Antrag gestattet werden, philosophischen Unterricht auf der obersten Stufe in 2 wöchentlichen Stunden zum Abschluß der schulwissenschaft-

lichen Ausbildung einzurichten, indem der philosophische Lehrer zunächst seinem sonstigen wissenschaftlichen Unterricht die eine Stunde abbricht. Ist er Philologe, so erhält er als zweite philosophische Stunde eine von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Stunden hinzu, während dem Mathematiker, der die philosophische Propädeutik erteilt, eine der sprachlich-historischen Unterrichtsstunden abzutreten wäre. Auf diese Weise wird die Einrichtung zu einer Angelegenheit der einzelnen Schule gemacht und zu einer Frage ihres besonderen Lehrplanes; zugleich wird es ermöglicht, für diesen Unterricht wieder Erfahrungen zu sammeln und literarische Hilfsmittel zu schaffen.

2. Die Methode des philosophischen Unterrichts. Die Lehrart dieses Unterrichts kann keine andere sein als diejenige, die in den einzelnen Schulwissenschaften zur Anwendung kommt. Von der Anschauung zum Begriff, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Bekannten zum Unbekannten. So läßt es sich die Erdkunde, um diese als Beispiel anzuführen, angelegen sein, durch Anschauen der geographischen Formationen in der Heimat geographische Grundbegriffe zu schaffen, um mit ihrer Hilfe auch Beschreibungen fremder Länder, ja selbst die kartographischen Symbole zu lesen und zu deuten. Wir besitzen unter den geographischen Lehrmitteln eines in mehrfacher Gestalt, auf welchem die Grundformen der Erdoberfläche vereinigt sind, damit durch die Anschauung die geographischen Grundbegriffe erzeugt werden. Solch eine Tafel bietet eine Analogie und darf geradezu als Vorbild für den propädeutischen Unterricht gelten; denn dieser sieht ja auch seine Aufgabe darin, die philosophisch wichtigen Begriffe und Grundgedanken in den Einzelerscheinungen aufzusuchen, zu sammeln, zu bearbeiten und systematisch zu verknüpfen, damit der junge Mensch mit Hilfe derselben sich die Welt zu deuten und eine Weltanschauung zu bilden vermag.

Da die Materie für diesen Unterricht bis jetzt noch nicht feststeht, ist es Sache des Lehrers, der sich nicht an eines der vorhandenen Lehrbücher anschließen will, sich seinen Unterrichtsstoff zurechtzumachen und seinen Lehrgang festzustellen, den er dann im Dialog mit seinen Schülern durchzuführen sucht. Die vereinbarten Ergebnisse werden in Gestalt von Dispositionen niedergeschrieben, die es dem Schüler ermöglichen, sich den Gedankengang zu Hause zu wiederholen und seinen Bericht für die nächste Stunde vorzubereiten.

Für die literarische Entwicklung dieses Unterrichtsfaches zeigt sich also eine doppelte Aufgabe. Es gilt zunächst eine ausführliche systematische Schulphilosophie für Lehrer zu schaffen, die aus den Schulwissenschaften erwachsen ist und von dem konkreten Anschauungsmaterial nicht völlig losgelöst ist. Die wissenschaftliche Darstellung der Philosophie hat das Recht, ganz abstrakt und deduktiv aufzutreten, so daß sie höchstens nachträglich zur Verständigung das eine oder das andere konkrete Beispiel bringt. Die Schulphilosophie aber wird immer von der Anschauung und zwar von den besten Beispielen ausgehen müssen, um zu den Begriffen aufzusteigen. Daraus ergibt sich auch für den Lehrer das Recht, seine Schulphilosophie auf diejenigen Anschauungen und Kenntnisse zu gründen, über die er selbst und seine Schüler verfügen. Eine

derartige echte Schulphilosophie wird zunächst etwas einseitig auftreten, wie sich an einigen Vorarbeiten, besonders an dem Werke von Schulte-Tigges, zeigt, durch Vereinigung der Vorarbeiten aber und Verknüpfung der humanistischen und naturwissenschaftlichen Darstellungen wird doch ein allgemein anerkannter Unterrichtsstoff sich ergeben. Alsdann wird auch die zweite literarische Aufgabe für dieses Fach erfüllt werden können, einen kurzen Abriß oder Leitfaden für die Hand des Schülers zu schaffen, an den sich die Besprechungen anschließen lassen.

3. Hilfsmittel. Wenn in unserem höheren Schulwesen ein Gegenstand, ein Fach, ein Können für so wertvoll erkannt wird, daß es in den Lehrplan aufzunehmen ist, so verlangt dieses Fach auch seinen Fachmann. Die Theologen haben vor hundert Jahren aus diesem Grunde das Feld vor den fachmännisch gebildeten Philologen räumen müssen, und in jedem Falle steht die gelehrte Schule der Wissenschaft zu nahe, als daß sie sich ungestraft von diesem Grundsatze lossagen dürfte. Fachmännische Vorbildung in der Philosophie kann darum keinem Lehrer erlassen werden, der philosophischen Unterricht erteilen will. Es hat in der Tat an der fachmännischen Vorbildung in der Philosophie lange Zeit gefehlt, man hat sich mit sprunghaften Studien und unzusammenhängenden Kenntnissen begnügt und hat das philosophische Wissen nicht selten aus sekundären Quellen geschöpft. Ein Versuch, den philosophischen Studiengang zu schildern, ist von Brockdorff[1]) unternommen worden: das war ein guter Gedanke, doch ist die Durchführung noch nicht befriedigend und konnte es wohl auch beim ersten Wurf noch nicht sein. Er bemüht sich besonders, einen Kanon für das Studium der philosophischen Klassiker zu gewinnen, wofür Herbart bereits vorgearbeitet hat.

Um die erforderliche fachwissenschaftliche Ausbildung zu gewinnen, bieten sich dem Studierenden der Philosophie zunächst die Vorlesungen, deren Wert für die philosophische Ausbildung ja nicht überschätzt werden darf. Sie vermögen nur dann eine philosophische Ausbildung zu begründen, wenn Übungen hinzutreten, wie sie in den Seminarien und Sozietäten der Hochschulen gebräuchlich sind. Wenn sich bei dem gegenwärtigen Rückgange der Altertumsstudien die Dozenten der klassischen Philologie genötigt sehen, neben den Seminarien die Übungen der Proseminarien noch besonders zu pflegen, so scheinen für die philosophischen Studien Proseminarien erst recht geboten zu sein, denn der Philosophie stehen die jungen Studenten nicht minder hilflos gegenüber. Es ist das Verdienst Rudolf Lehmanns, die Arbeit im philosophischen Proseminar als wichtig erkannt und zur Nachahmung empfohlen zu haben.

Zu diesen Veranstaltungen kommen für den Studierenden aus der Literatur die sogenannten Einleitungen in die Philosophie hinzu, deren nicht wenige in dem letzten Jahrzehnt entstanden sind. Ihre große Zahl und die günstige Aufnahme, welche sie gefunden haben, beweisen, wie sehr sie einem Bedürfnisse ent-

---

[1]) Cay von Brockdorff, Das Studium der Philosophie mit Berücksichtigung der seminarischen Vorbildung. Kiel 1903.

sprechen. Für den Lehrer sind sie darum von besonderer Wichtigkeit, weil sie aus der Fülle des wissenschaftlichen Stoffes eine Auswahl treffen und diese bereits in eine Ordnung und Form zu bringen suchen, welche dem Bedürfnis der höheren Schule zwar nicht entspricht, aber doch näher kommt. Wir können folgende Einleitungen, deren jede ihre besonderen Vorzüge hat, in Verbindung mit verwandten Hilfsmitteln empfehlen: Friedrich Paulsen (1. Aufl. 1892, 12. Aufl. Stuttgart und Berlin 1904), Johannes Eitle (Freiburg i. Br. 1892), Otto Flügel (Cöthen 1893), Oswald Külpe (3. Aufl. Leipzig 1903), Wilhelm Jerusalem (Wien und Leipzig. 2. Aufl. 1903), Otto Liebmann (Zur Analysis der Wirklichkeit. Eine Erörterung der Grundprobleme der Philosophie. 3. Aufl. Straßburg 1900), Wilhelm Wundt (3. Aufl. 1904), H. Cornelius (Leipzig 1903), Alois Riehl (Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Leipzig, 2. Aufl. 1904), Wilhelm Windelband (Präludien. Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie. 2. Aufl. Tübingen und Leipzig 1903), Oswald Külpe (Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Leipzig 1902). Endlich mögen hier auch noch die beiden Wörterbücher genannt werden: R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke. 2. Aufl. Berlin 1904 und F. Kirchner, Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. 4. Aufl. von Karl Michaelis. Leipzig 1903 (Philosophische Bibliothek Bd. 67).

Zu warnen ist davor, daß das philosophische Studium mit der Geschichte der Philosophie begonnen wird. Das gewöhnliche Verfahren, zuerst Philosophiegeschichte zu studieren, ist wissenschaftlich und didaktisch in gleicher Weise verfehlt. Viel ersprießlicher ist es, sich in ein philosophisches System hineinzuarbeiten. Das Studium der Philosophie ist doch zunächst auf diejenigen Lehrmeinungen gerichtet, die nach dem gegenwärtigen Stande unseres Wissens und der Kritik für uns gültig und wertvoll sind. Es heißt Zeit und Kraft verschwenden, die Welt vorerst von einem oder gar von mehreren überwundenen Standpunkten aus betrachten zu lernen. Wiederum muß man auch hier sagen: was von dem Studium der einzelnen Wissenschaft gilt, das gilt auch von demjenigen der Philosophie. Wer möchte wohl einen Schüler in die Physik einführen, indem er ihm die Geschichte dieser Wissenschaft vorführt?[1]) Die sonderbare Verirrung, im philosophischen Studium den geschichtlichen Gang zu befolgen, kann man nur daraus erklären, daß mehrere Menschenalter hindurch die Philosophie unmündig, die philologisch-historischen Wissenschaften aber die Meister waren. Diese haben auch den Gedanken hervorgebracht und zum Grundsatz erhoben, daß es verwerflich sei, ein System zu haben oder einem System zu huldigen.[2]) Wenn auch jetzt noch zuweilen davor gewarnt wird, sich einem philosophischen System anzuschließen, so zeigt sich noch jenes Vor-

[1]) H. Brock, Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien. Zeitschrift für exakte Philosophie. 6. Bd. 1866. S. 285—312. (Eine wertvolle Arbeit.)

[2]) O. F. Gruppe, Gegenwart und Zukunft der Philosophie in Deutschland. Berlin 1855, S. 261: 'Das System ist die Kindheit der Philosophie, die Mannheit der Philosophie ist die Forschung.'

urteil wirksam. Leider ist die Zahl derer, die es zu einem systematischen Zusammenhang des Wissens und der Überzeugung gebracht haben, gar nicht so groß, und es wäre viel richtiger, zu sagen: Wohl dem, der auf dem Boden eines Systems steht! Und wir haben gegenwärtig die Möglichkeit, solchen festen und gesicherten Boden zu betreten. Es braucht nur hingewiesen zu werden auf das Lebenswerk der beiden Philosophen Hermann Lotze und Wilhelm Wundt, ganz besonders aber auf den imposanten Aufbau des philosophischen Systems dieses letzteren, das auf dem breiten Grunde der Natur- und Geisteswissenschaften sich zu einem edlen teleologischen Idealismus emporringt. Es darf als der Ausdruck des wissenschaftlichen Denkens und Glaubens unserer Zeit gelten, dessen Einfluß immer stärker hervortreten wird.[1])

Den systematischen Studien bietet sich ferner 'die philosophische Bibliothek', welche die Werke aller bedeutenden Philosophen in handlichen Ausgaben enthält und jetzt wieder mit Umsicht ergänzt und vervollständigt wird, seitdem sie in den Besitz des Dürrschen Verlages in Leipzig übergegangen ist. Gute Dienste kann daneben auch das 'Philosophische Lesebuch' von Max Dessoir und Paul Menzer (Stuttgart 1903) leisten. Als Ergänzung der 'Philosophischen Bibliothek' stellt sich eine andere Sammlung dar, welche Darstellungen vom Leben und von der Lehre jedes der bedeutenden Philosophen enthält: 'Frommanns Klassiker der Philosophie', herausgegeben von Professor Dr. Falckenberg in Erlangen. Die Bände, in welchen Plato von W. Windelband und die Stoa von Paul Barth dargestellt sind, dürfen am meisten auf Beachtung rechnen. Wer festen Fuß gefaßt hat, wird nun auch auf die philosophischen Zeitschriften achten müssen, von denen wir die wichtigsten anführen; wenigstens eine philosophische Zeitschrift sollte neben den fachwissenschaftlichen in jedem Kollegium einer höheren Schule gehalten werden.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie, gegründet von R. Avenarius. Herausgeg. von Paul Barth. Leipzig 1904. 28. Jahrgang.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgeg. von O. Flügel und W. Rein. Langensalza 1904. 11. Jahrgang.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Vormals Fichte-Ulricische Zeitschrift. Herausgeg. von Ludw. Busse in Münster i. W. Leipzig 1905. 125. Bd.

Archiv für systematische Philosophie. Herausgeg. von Ludw. Stein in Bern. Neue Folge der Philosoph. Monatshefte. Berlin 1904. 10. Bd.

Archiv für die gesamte Psychologie. Herausgeg. von E. Meumann in Zürich. Leipzig 1904. 3. Jahrgang (Fortsetzung der von W. Wundt gegründeten 'Philosophischen Studien').

Kantstudien. Philosophische Zeitschrift. Herausgegeben von H. Vaihinger und B. Bauch in Halle a. S. Bis 1904 8 Bde.

---

[1]) R. Hermann Lotze, Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. 3 Bde. Leipzig 1856—1864; 4. Aufl. 1885—1888; 5. Aufl. 1905. — Wilhelm Wundt, System des Philosophie. 2. Aufl. 1897.

Die Hilfsmittel für das eigentliche wissenschaftliche Studium der Philosophie, wie es der Studierende auf der Universität betreibt, aufzuzählen und zu beurteilen, ist hier nicht der Ort. Diese Aufgabe fällt den Vorlesungen und Übungen der Hochschule zu. Werden diese von dem Studierenden in der rechten Weise benutzt, so wird es ihm nicht schwer werden, die Lehrbefähigung für philosophische Propädeutik in der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt nach der Ordnung vom 12. September 1898 zu erlangen, und es ist erfreulich, daß die Zahl solcher, welche sich diese Fakultät erwerben, im Zunehmen begriffen ist. Aber es ist auch sehr berechtigt, wenn nach der gleichen Prüfungsordnung in der allgemeinen Prüfung von jedem Kandidaten verlangt wird, daß er das Wichtigste aus der Philosophiegeschichte, der Logik und Psychologie kennt und eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat.[1]) Sehr billigenswert hat kürzlich R. Lehmann diese Forderungen erläutert.[2]) Schließlich werden auch die Übungen und Verhandlungen im Gymnasialseminar dem angehenden Lehrer noch manche Anregung für seine philosophische Ausbildung bringen. Denn die Pädagogik wird immer auf die Philosophie hinführen und sich zum Range einer wissenschaftlichen Pädagogik nur mit Hilfe der Philosophie zu erheben vermögen.

Wir gehen nunmehr dazu über, diejenigen Hilfsmittel zu überblicken, welche für den unterrichtenden Lehrer in Betracht kommen und dem Unterricht unmittelbar dienen wollen. Wir stellen voran diejenigen Schriften, die unter dem Titel 'Philosophische Propädeutik' in der Regel einen Abriß der Logik und Psychologie bieten: Zimmermann (2. Aufl. Wien 1860), V. Stoy (Leipzig 1869), Reinhold Biese (Leipzig 1882), Joseph Beck (18. Aufl. Stuttgart 1894), Wilhelm Hollenberg (4. Aufl. Elberfeld 1887), Theodor Rumpel (9. Aufl. Gütersloh 1896), Richard Jonas (8. Aufl. Berlin 1902), Ernst Hermann (Baden-Baden, Gymnasialprogr. 1902, 1903 und 1904), Otto Willmann (I. Teil: Logik. Freiburg i. Br. 1901; II. Teil: Psychologie. Ebendas. 1904), Oskar Henke (Bremen, Gymnasialprogr. 1904), Rudolf Lehmann (Berlin 1905), Joseph Hense (Freiburg i. Br. 1905). Ferner ist hier zu nennen: Alois Höfler, Grundlehren der Logik und Psychologie. Mit einem Anhang: Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern. Wien 1903.

Aus der großen Zahl der Leitfäden für die Logik seien nur folgende genannt: Theobald Ziegler (2. Aufl. Bonn 1881), Ernst Schulze (Leipzig 1886), G. A. Lindner und A. v. Leclair (3. Aufl. 1903), O. Flügel (4. Aufl. Langensalza 1901), Eisler (Leipzig o. J.).

Ebenso ist die Zahl der Lehrbücher für den Unterricht in der Psychologie nicht gering: Heß (Gütersloh 1881), Drbal (Wien und Leipzig 1894), G. A. Lindner und Franz Lukas (2. Aufl. Wien 1904), K. Heilmann (5. und 6. Aufl. Leipzig 1902), Wilh. Jerusalem (3. Aufl. Wien 1902), Eisler (Leipzig o. J.).

[1]) A. Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. 2. Aufl. Halle 1902. S. 282 und 284.

[2]) Rudolf Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin 1905.

Dazu sind in letzter Zeit noch einige andere Hilfsmittel dieser Art gekommen: Paul Geyer, Schulethik. Berlin 1900. — Reinhold Biese, Erkenntnisse und Lebensweisheit in Aphorismen. Für Zwecke philosophischer Vorbildung ausgewählt. Essen-Ruhr 1904. — Karl Koeppner, Die Umbildung der Ansichten über den Kosmos. LL. 1904. 3. Heft. S. 52—71. — Robert Veltmann, Die Welt als Inhalt unseres Bewußtseins. Ein Versuch, Resultate der neueren Philosophie für den Unterricht in den oberen Klassen nutzbar zu machen. Kalk 1904. 4°. — Und ganz besonders noch: Fr. W. Foerster, Jugendlehre. Berlin 1904.

Indem wir von der rein wissenschaftlichen Literatur der Philosophie und Philosophiegeschichte hier füglich absehen können, nennen wir nur noch einige naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Werke, welche geeignet sind, den philosophischen Schulunterricht zu bereichern und zu vertiefen:

a) Naturwissenschaftliche Werke:

John Tyndall, Fragmente aus den Naturwissenschaften. Vorlesungen und Aufsätze. Autorisierte deut. Ausg. Mit Vorw. u. Zus. v. H. Helmholtz. Braunschweig 1874. Neue Folge ebendas. 1895.

Hermann v. Helmholtz, Vorträge und Reden. 3. Aufl. 2 Bde. Braunschweig 1884.

Emil du Bois-Reymond, Reden. Leipzig 1886 und 1887.

Karl Kraepelin, Naturstudien im Hause. 2. Aufl. Leipzig 1901. — Ders., Naturstudien im Garten. Leipzig 1901. — Ders., Naturstudien in Wald und Feld. Leipzig und Berlin 1902.

J. Reinke, Die Welt als Tat. Umrisse einer Weltansicht auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 3. Aufl. Berlin 1903.

Alois Höfler, Physik mit Zusätzen aus der angewandten Mathematik, aus der Logik und Psychologie usw. Braunschweig 1904.

b) Geisteswissenschaftliche Werke:

Edward B. Tylor, Einleitung in das Studium der Anthropologie und Zivilisation. Deutsch von G. Siebert. Braunschweig 1883.

Alfred Biese, Die Philosophie des Metaphorischen. In Grundlinien dargestellt. Hamburg und Leipzig 1893.

C. Hilty, Glück. 3. Teile. Frauenfeld und Leipzig 1898, 1898, 1899.

O. Schrader, Reallexikon der indogermanischen Altertumskunde. Grundzüge einer Kultur- und Völkergeschichte Alteuropas. Straßburg 1901.

Christian Muff, Idealismus. 3. Aufl. Halle 1902.

DAS LATEINISCHE.[1])

Von Oskar Weissenfels.

I. DIE ZIELE DES LATEINISCHEN UNTERRICHTES.

1. Die heutige Stellung des Lateinischen. Welche Stellung das Lateinische das ganze Mittelalter hindurch bis in die Neuzeit eingenommen hat und zu welchem Zwecke es gelernt wurde, ist in mustergültigen Darstellungen oft auseinandergesetzt worden. Der bescheidene Raum, der hier zur Verfügung steht, gestattet nicht, so weit auszuholen. Doch seien einige Bemerkungen vorausgeschickt, um in dem immer noch andauernden Streite über die Ziele und die Methode des altsprachlichen Unterrichts eine Entscheidung treffen zu können. Vor allem gilt es, sich klar zu machen, bis zu welchem Grade man mit dem Altertum bekannt werden kann ohne Kenntnis des Lateinischen und Griechischen. Es leuchtet ein, daß von dem Politischen und Kriegsgeschichtlichen eine nicht bloß breite, sondern auch gründliche Kenntnis gewonnen werden kann auch durch Darbietungen in deutscher Sprache. Dasselbe gilt von den Realien und sogenannten Antiquitäten. Von dem Aussehen des antiken Lebens, von dem Geographischen, Topographischen, von den privatrechtlichen und staatsrechtlichen Verhältnissen, von der Kompetenz der Beamten, von den Verfassungsänderungen und anderem derartigen kann man in wenigen Stunden den Schülern eine genauere Kenntnis und ein besseres Verständnis verschaffen, als wenn man die Lektürestunden eines ganzen Semesters darauf verwendet, mit schulmäßiger Langsamkeit einige auf jenes Ziel hinweisende Abschnitte aus den alten Schriftstellern mit ihnen zu lesen. Dasselbe gilt von den Leistungen der Alten auf dem Gebiete der Mathematik, der Mechanik, der ganzen Naturwissenschaften. Auch für alles eben Aufgezählte ist es nötig, auf die alten Schriftsteller selbst zurückzugehen, wenn es sich um fachwissenschaftliche Erörterungen handelt: der Schüler aber lernt diese Dinge nicht bloß

1) Man begreift, daß es hier nicht auf Vollständigkeit der bibliographischen Angaben abgesehen sein konnte. Dazu würde der ganze dem Griechischen und Lateinischen in diesem Buche zugestandene Raum auch nicht von ferne genügt haben. Ich verweise in dieser Hinsicht auf die mustergültig eingerichteten Jahresberichte über das höhere Schulwesen, herausgegeben von K. Rethwisch, von denen nun schon achtzehn Jahrgänge vorliegen. Das Lateinische wird darin von H. Ziemer, das Griechische von A. v. Bamberg mit einer alles Neue berücksichtigenden Gründlichkeit behandelt. Auch auf die Besprechungen zum lateinischen und griechischen Unterricht von Fr. Müller in der Berliner Philologischen Wochenschrift sei hingewiesen.

leichter, sondern auch besser, wenn sie ihm in seiner Muttersprache mitgeteilt und klargemacht werden. Positives Wissen über alles, was das äußere private und öffentliche Leben der Griechen und Römer betrifft, kann also auch der des Griechischen und Lateinischen Unkundige in Hülle und Fülle erwerben. Als eigentümlicher Preis der langjährigen und angestrengten Beschäftigung mit den alten Sprachen muß demnach doch etwas noch Wertvolleres winken, und was nur auf diesem umständlichen Wege gewonnen werden kann. Was ist nun dieses Höhere, welches für Menschen von bloß normaler Intelligenz um einen geringeren Preis nicht zu haben ist? Außer dem sachlichen Gewinne bedeutender, auf den Kern und die Hauptformen des Lebens zielender Gedanken soll von dem Schüler die in der Sprache selbst sich widerspiegelnde Art der Alten zu denken, zu empfinden, sich das Göttliche und Menschliche zurechtzulegen halb instinktiv, halb mit hellem Bewußtsein erfaßt werden. Mag auch wenig im ganzen aus den Schriften der Alten mit den Schülern gelesen werden können, der langjährige tägliche Verkehr mit ihrer Sprache während der ersten Periode des Wachsens, wo der Geist noch nicht einer beschriebenen Tafel gleicht, ist ein Gegengewicht gegen die ältliche moderne Kultur und schafft unablässige Aufforderungen, sich seine innere Welt zu klären und durch ein fortwährendes leises Modifizieren vor dem konventionellen Erstarren zu bewahren. Ein solcher Gewinn kann aber nur erzielt werden durch eine, wenn auch nicht pedantische, so doch scharfe und auf Vertrautheit mit dem fremden Idiom zielende Behandlung des Sprachlichen und durch die Vertiefung in einige Literaturwerke von typischer Bedeutung, welche die reichen und vielseitigen Kräfte der alten Sprachen glücklich entfaltet zeigen und deshalb fortwährend den Pulsschlag der antiken Seele fühlen lassen. Für wen dieser Weg zu beschwerlich ist, der sollte dem Gymnasium fern bleiben: auch aus Darbietungen in deutscher Sprache kann er zum Zwecke der bloßen historischen Kenntnisnahme sehr viel Wissenswertes und Anregendes über die Alten lernen.

Die Stellung des Lateinischen in den höheren Schulen ist heute eine sehr schwierige geworden. Früher schwor man mit dem mittelhochdeutschen Dichter, aller Sprachen Königin sei das Latein; jetzt muß das Lateinische, müssen die römischen Schriftsteller für das Übermaß von Bewunderung, das ihnen früher zuteil geworden, büßen. Man spottet über die pedantische Regelmäßigkeit ihrer Sprache und spricht ihr alle psychologische Feinheit ab; den Römern selbst, findet man, habe es vollständig an künstlerischen Anlagen und literarischer Befähigung gefehlt. Einer der am weitesten Fortgeschrittenen, J. Beloch, schrieb neulich: „Es wäre wohl Zeit, daß wir endlich aufhörten, von Griechen u n d Römern zu sprechen, als ob beide Völker in einem Atem genannt werden dürften". Saeculum est, mit Geringschätzung von den Römern und der lateinischen Rasse zu sprechen, und selbst so gewichtige Stimmen wie die Rankes, L. Friedländers, O. Ribbecks vermögen sich nicht dem gegenüber Gehör zu verschaffen. Es ist, als wolle sich die Menschheit dafür rächen, daß sie so lange das Joch des römischen Geistes hat tragen müssen. Einen so leidenschaftlichen, so stark übertreibenden Charakter hat die literarische und ästhe-

tische Los-von-Rom-Bewegung angenommen. Man begreift, daß es da heute einer größeren Anstrengung von seiten des Lehrers bedarf, um nennenswerte Erfolge zu erzielen, als früher, wo das Latein sozusagen sakrosankt war und von dem allgemeinen Vertrauen getragen wurde. Nichtsdestoweniger hat man sich bis heute nicht entschließen können, dem Lateinischen, durch dessen Vermittelung die griechische Kultur zu den modernen Völkern gekommen ist, den ersten Platz in den höheren Schulen zu nehmen, um ihn dem Griechischen zu übertragen. Es bereitet also, sprachlich wie sachlich, das Griechische vor. Das muß bestimmend sein für die Methode der sprachlichen Behandlung des Lateinischen wie für die Auswahl und Durcharbeitung der Lektüre.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. — Eckstein, Lateinischer und griechischer Unterricht. — Die Direktorenkonferenzen (Weidmann). — J. Rothfuchs, Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts. Desselben „Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts" (Marburg). — Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. — P. Dettweiler, Didaktik und Methodik des griechischen und lateinischen Unterrichts (München, Beck). — F. Collard, Méthodologie de l'Enseignement moyen. Bruxelles. — W. Jerusalem, Die Psychologie im Dienste der Grammatik und Interpretation (Wien, Hölder). — V. Thumser, Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts (Wien, Selbstverlag). — H. Planck, Das Latein in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel (Wiesbaden). — O. Willmann, Das philologische Element der Bildung (Didaktik II).

2. Der Lehrplan für das Lateinische in den deutschen Staaten: Von der Stundenzahl, mit welcher in den deutschen Staaten nach den letzten Lehrplänen das Lateinische bedacht ist, gibt folgende Tabelle ein Bild:

a. Die Gymnasien:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Gesamtzahl
Preußen	8	8	8	8	8	7	7	7	7	68
Goethe-Gymn. in Frankfurt	—	—	—	10	10	8	8	8	8 (7)	52 (51)
Sachsen	9	9	8	8	8	8	7	7/8	7/8	71 (73)
Bayern	8	8	8	8	8	7	7	6	6	68
Baden	9	9	8	8	8	8	8	7	7	72
Württemberg	10	10	10	10	10	8	8	8	7	79
Braunschweig	8	8	8	8	8	7	7 (6)	7 (6)	7 (6)	68 (66)
Anhalt	8	8	8	8	8	7	7	7	7	68
Hessen	9	9	8	7	7	7	7	7	7	68
Mecklenburg	9	9	8	8	8	8	7	7	7	71
Reichslande	7	8	8	8	8	8	8	8	8	71

b. Die Realgymnasien:

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Gesamtzahl
Preußen	8	8	7	5	5	4	4	4	4	49
Sachsen	9	9	7	6	4	4	4	4	4	51
Bayern	(8	8	8)	7	7	6	6	5	5	60
Baden	9	9	8	6	6	5	5	4	4	56
Württemberg	10	10	10	10	10	7	7	5	5	74
Braunschweig	8	8	7	5	5	4	4	4	4	49
Anhalt	8	8	8	5	5	4	4	4	4	50
Hessen	8	8	7	6	6	5	5	5	5	55
Mecklenburg	8	8	7	5	5	5	5	5	5	53
ReformgymnasiuminAltona	—	—	—	6	6	5	5	5	5	32

Ein bedeutendes Plus, sieht man, ist in Württemberg vorhanden. Auch dort ist der Anfang des Lateinischen an den zehnklassigen Gymnasien von der letzten Klasse jetzt in die vorletzte verlegt, verfügt aber in den anderen neun Klassen immer noch über 11 wöchentliche Stunden mehr als an den meisten anderen deutschen Gymnasien. Die Lehrpläne und hinzugefügten methodischen Erörterungen atmen alle denselben Geist. Auf grammatische Schulung will man nicht verzichten, doch stellen sie als letztes Ziel hin das Verständnis der klassischen Schriftsteller Roms und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums. Das sagen sie alle mit ein wenig anderen Worten. Auch die württembergischen Lehrpläne warnen davor, „in einseitiger Weise auf die grammatische und stilistische Schulung den Hauptwert zu legen und den Schriftsteller nur als Substrat für Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Komposition zu behandeln". Besonders in den oberen Klassen soll die Grammatik und der Betrieb der Komposition gegen die Erklärung der Schriftsteller zurücktreten. Alle nicht unmittelbar zum Verständnis des Textes erforderlichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen seien zu vermeiden. Es handele sich nur um die Vermittlung und Mitteilung der klassischen Bildungselemente und die Erschließung des antiken Geisteslebens. Hinsichtlich der Komposition aber, in welcher in Württemberg immer mehr geleistet worden ist als anderswo, wird auch hier jetzt ausdrücklich vorgeschrieben, daß den Schülern „Übersetzungsstücke geboten werden sollen, welche für die Übertragung in die lateinische Sprache keine zu großen Schwierigkeiten bieten". Zu bemerken ist, daß die letzten preußischen Lehrpläne, den immer lauter werdenden Klagen über die zunehmende grammatische Unsicherheit Rechnung tragend, die sprachliche Seite des Unterrichts wieder etwas stärker betonen. Die Texte für die schriftlichen Klassenübersetzungen, schreiben sie vor, „müssen an die Denktätigkeit solche Ansprüche stellen, daß ihre Übertragung als selbständige Leistung gelten kann. Werden sie an Gelesenes angeschlossen, so ist sorgfältig darauf zu achten, daß die Aufgabe keine bloße Gedächtnisübung wird". Der Unterricht im Lateinischen soll sich also als letztes Ziel setzen die Einführung in das Geistesleben des Altertums. Der Lehrplan für die sächsischen Gymnasien redet allerdings vielmehr von der Kenntnis des „römischen Staats- und Geisteslebens". Eine gründliche Betreibung des Sprachlichen wird gerade deshalb auch für notwendig erklärt, damit später die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten können. Neue Schriftsteller sollen zunächst in der Klasse vorbereitet werden, aber auch die unvorbereitete Lektüre soll gepflegt werden. Als Abschluß gewissermaßen der sprachlichen und sachlichen Erklärung wird dann eine gute deutsche, aber möglichst wortgetreue Übersetzung verlangt, die, wie es in den preußischen Lehrplänen heißt, nach jedem größeren Abschnitt vom Lehrer als Ganzes vorzutragen und in der Regel bei Beginn der nächsten Stunde von den Schülern zu wiederholen sei. Auf der oberen Stufe wird empfohlen, das Nachübersetzen einzuschränken und durch Fragen, die sich auf Inhalt und Form des Gelesenen beziehen, zu ersetzen. Allen Lehrplänen ist ferner gemeinsam die Empfehlung

von Auswahlen aus den Werken der Schriftsteller. Es gilt jetzt als ein grober pädagogischer Fehler, in gerader Linie immer weiter zu lesen, bis zum Schluß des Semesters. Jetzt soll eine Übersicht über den Inhalt des Ganzen gegeben und eine Auswahl nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten getroffen werden. Die vorletzten preußischen Lehrpläne, die von Konzentrationsmethodikern inspiriert waren, hatten das Lateinische fast ganz der eigentlichen Geschichte untergeordnet. Daran erinnert in den letzten Lehrplänen jene Stelle, wo es als ein noch zu wenig gewürdigter und doch für die gegenseitige Stützung der Unterrichtsfächer wichtiger Gesichtspunkt bezeichnet wird, zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse eine nähere Beziehung herzustellen. Namentlich für das Lateinische soll das gelten. Dadurch werde für bedeutsame Abschnitte der alten Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten eine durch kraftvolle Züge belebte Anschauung gewonnen. Dieser zweite Satz ist glücklich formuliert und verlangt nicht das Unmögliche. Auch der Inhalt der Lesebücher soll diesen Zweck fördern helfen. Was die hessischen Lehrpläne hingegen vorschreiben, muß zu allerhand Künsteleien verführen. Dort heißt es geradezu: „Die Prosalektüre ist in den beiden alten Sprachen planmäßig mit dem Geschichtsunterricht in innigste Verbindung zu bringen.“ Man ist jetzt auch bemüht, mit den wichtigsten Seiten der alten Kultur im Anschluß an die Lektüre bekannt zu machen, ja dem Altertum eine Art von lebendiger Gegenwärtigkeit in den Köpfen der Schüler zu geben. Der sächsische Lehrplan sagt, es sei wünschenswert, Vereinbarungen darüber zu treffen, welche Abschnitte aus den Altertümern und der Literaturgeschichte in den einzelnen Klassen durchzunehmen seien, damit Verfrühungen und unnötige Wiederholungen vermieden und anderseits nicht wesentliche Lücken gelassen würden. Schließlich sei noch erwähnt, daß alle Lehrpläne die Verwertung künstlerisch wertvoller Anschauungsmittel empfehlen. Dies gilt für das Lateinische wie für das Griechische. Am nachdrücklichsten schreibt dies der sächsische Lehrplan vor. Es sei dafür Sorge zu tragen, heißt es dort, daß die Schüler bei geeigneter Gelegenheit das Nötige über den griechischen Tempelbau, die Einrichtung des griechischen Theaters sowie über die namhaftesten bildenden Künstler Griechenlands erfahren, auch eine Anzahl der bedeutendsten Werke durch Abgüsse oder Abbildungen kennen lernen. Man wird sich hier hüten müssen, in eine historische Breite zu gehen oder sich an archäologische Hypothesen zu verlieren. Es werden eine kleine Anzahl solcher Kunstwerke vorgeführt werden müssen, die im Namen der ganzen griechischen Kunst dastehen können. Auch jene andere, von J. Ziehen mit Geschick vertretene Forderung, daß man bei der Erklärung der alten Schriftsteller von der Örtlichkeit eine lebendige Vorstellung verschaffen müsse, ist nicht abzuweisen.

II. DIE SPRACHLICHE SEITE DES LATEINISCHEN UNTERRICHTS.

1. Über die Prinzipien des grammatischen Elementarunterrichts herrscht Übereinstimmung. In allen Lehrplänen steht, daß der Unterricht im Lateinischen zugleich für den gesamten übrigen sprachlichen Unterricht eine

sichere Grundlage schaffen müsse. Nicht bloß in den in Anlehnung an die preußischen redigierten Lehrplänen, sondern auch in den selbständigeren von Sachsen, Württemberg und Bayern zeigt sich zugleich das Bestreben, dem Überwuchern der Grammatik entgegenzuarbeiten. Auch bekämpft man überall jene pedantische Systematik, die sich über alle durch die Praxis gebotenen Rücksichten hinwegsetzen möchte. Für die Formenlehre wie für die Syntax wird Beschränkung auf das Regelmäßige, Unentbehrliche, häufig Vorkommende, Charakteristische gepredigt. Ein sorgfältig bemessener Wortschatz soll zur Vorbereitung auf die Lektüre gewonnen werden. Es wird empfohlen, vom Satze auszugehen und das Gelesene durch umformende Übersetzungen mündlich und schriftlich zu verarbeiten. Von dem induktiven Verfahren verspricht man sich jetzt nicht mehr, als es leisten kann: mit Maß und an der richtigen Stelle angewendet, hofft man, werde es die Selbsttätigkeit fördern. Der Warnung vor allzuviel grammatischen Einzelheiten begegnet man nicht bloß in den preußischen Lehrplänen. Dem, was zum festen Besitze werden muß, stellt man das andere gegenüber, was gelegentlichen Erklärungen bei und vor der Lektüre überlassen werden kann. Daran wird festgehalten, daß die schulmäßige Behandlung der alten Sprachen von einem wissenschaftlichen Geiste durchweht sein müsse, aber dieser soll sich den Schülern nicht aufdrängen. Am deutlichsten sprechen dies die württembergischen Lehrpläne aus: „So gewiß von jedem Lehrer des Lateinischen und Griechischen verlangt werden muß, daß er mit den Fortschritten der grammatischen Wissenschaft der beiden klassischen Sprachen, den sprachvergleichenden Ergebnissen in der Formenlehre und der historischen Entwicklung und den feineren sprachwissenschaftlichen Beobachtungen auf dem Gebiete der Syntax vertraut sei, so entschieden verfehlt wäre es, wenn die Schüler in diese Spezialitäten eingeführt würden.“ Ebendort heißt es: „Gegenüber dem Unterrichtsbetrieb, der noch da und dort, sogar in Oberklassen, in einseitiger Weise auf die grammatische und stilistische Schulung den Hauptwert legt und den Schriftsteller nur als Substrat für Einübung von Grammatikregeln und als Fundstätte für die Komposition behandelt, muß mit aller Entschiedenheit darauf hingewiesen werden, daß im Lateinischen und in analoger Weise auch im Griechischen die Behandlung der Grammatik in ein richtiges Verhältnis zur Lektüre zu setzen ist.“ Die vorletzten preußischen Lehrpläne, die durch Pädagogen der Herbartischen Schule inspiriert waren, hatten die grammatischen Unterweisungen und Übungen sehr eingeschränkt. Den Klagen über die um sich greifende sprachliche Unwissenheit, durch welche die Lektüre gehemmt werde, Rechnung tragend, räumen die letzten Lehrpläne der Grammatik wieder mehr Raum ein, zum Verdruß derer, die in der Grammatik nur ein notwendiges Übel erblicken. Ein großer Fortschritt des heutigen Unterrichts ist es, daß man, ohne auf Systematik zu verzichten, doch zugleich die Bedürfnisse der Praxis berücksichtigt. Das für Satzbildung durchaus Notwendige scheut man sich nicht schon bei der Einübung der Formen zu behandeln. Elementare syntaktische Regeln sollen schon in Sexta und Quinta aus dem Lehrstoffe abgeleitet und mündlich und schriftlich geübt werden. Für Quarta setzen dann die preußischen Lehr-

pläne, von denen die anderen in diesem Punkte nicht erheblich abweichen, alles Wesentliche, zum Übersetzen des lateinischen Textes Notwendige aus der Kasuslehre, sowie besonders Wichtiges aus der Tempus- und Moduslehre im Anschluß an Musterbeispiele der Grammatik oder des Übungsbuches. Die abschließende Ergänzung des grammatischen Unterrichts fällt den drei folgenden Klassen zu. Bemerkenswert ist auch dieses, daß die heutigen Lehrpläne schon für die unterste Stufe einige Vorschriften über die lateinische Wortstellung und Belehrungen über häufiger vorkommende synonymische Unterscheidungen verlangen. Für die drei letzten Jahre endlich wird vorgeschrieben, daß in den zwei wöchentlichen Grammatikstunden bei den Wiederholungen die wichtigeren und schwierigeren Regeln der Syntax berücksichtigt und über besonders hervortretende stilistische Eigentümlichkeiten zusammenfassende Belehrungen geboten werden sollen. Diese neue Verstärkung der grammatischen Position hat im Lager der Realpädagogen viel Schmerzens- und Zornausbrüche erregt. Namentlich klagen diese auch, daß der liebste Traum ihrer Seele, die Abschaffung der Übersetzung ins Lateinische beim Abiturientenexamen, noch nicht in Erfüllung gegangen ist. Auf der entgegengesetzten Seite anderseits betrachtet man das wieder Gewährte nur als eine notdürftige Abschlagzahlung. Die Meinung der meisten geht auch heute dahin, daß ohne einen schärfer betriebenen sprachlichen Unterricht auch die Lektüre nicht recht fruchtbar gemacht werden kann. Die badenschen Lehrpläne drücken dies so aus: „Von der früher wohl ziemlich verbreiteten Methode, die Lektüre nur zum Ausgangspunkte für Einprägung grammatischer Formeln und Regeln zu machen, wird man seit geraumer Zeit kaum noch etwas gewahr; wohl aber wird darauf gehalten, daß überall ein durchaus klares Verständnis der sprachlichen Form vorausgehen muß, damit dann die Auffassung des Inhaltes zu ihrem vollen Rechte kommen kann.“ Die Anfeindungen des früheren Unterrichtsbetriebes von seiten der Realpädagogen haben ferner die Wirkung gehabt, daß man heute darauf aus ist, an die Muttersprache anzuknüpfen und solche Abschnitte der lateinischen Syntax, die dem deutschen Schüler keine Schwierigkeiten machen können, nicht mit der gleichen Ausführlichkeit behandelt wie früher. Man ist nicht mehr zu regelsüchtig und verfährt etwas wissenschaftlicher. Beim lateinischen Anfangsunterricht sich in Betrachtungen über den Wandlungsprozeß der Formen zu verlieren, ist freilich verkehrt; für die Behandlung der Syntax aber werden dem Lehrer seine wissenschaftlichen Kenntnisse gute Dienste leisten. Hinsichtlich der Kasuslehre ist eine in der Hauptsache empirische Art der Einübung zu empfehlen, die aber das dem Lateinischen Eigentümliche und das ihm mit allen Sprachen Gemeinsame nicht mit derselben Unermüdlichkeit wiederholen darf. Zu einer sich an das Denken wendenden Behandlung geben aber vor allem die Formen der abhängigen Sätze reiche Gelegenheit, namentlich wenn man eine so streng disziplinierte Sprache wie die lateinische lehrt. Daß das Behandelte an das früher Erklärte anknüpfen müsse, ist ein allgemein berechtigter methodischer Grundsatz. Ganz besonders aber beim sprachlichen Unterrichte soll man nach solchen Gelegenheiten, das erworbene Wissen in ein festes Gewebe umzuwandeln, aus-

lugen und das schon Gelernte immer wieder zur Erklärung und Stützung herbeiziehen. Es ist kläglich, wenn ein Lehrer immer nur darauf aus ist, die ihm zugewiesenen Paragraphos gut einzustudieren: in jeder nachfolgenden Klasse soll nicht bloß etwas hinzugelernt, sondern zugleich das Gesamtwissen des Lateinischen befestigt und vertieft werden. Ein entschiedener Fortschritt ist es, daß jetzt beim Anfangsunterrichte der Aussprache die gebührende Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Quantitäten der Endsilben und die naturlangen und naturkurzen Silben pflegen jetzt richtig gesprochen zu werden. Hier und da mag man wohl im Eifer zu weit gegangen sein. Wenigstens warnen mehrere Lehrpläne davor, den Unterricht mit besonderen Feinheiten der Aussprache, namentlich in positionslangen Silben, zu beschweren.

2. Die Grammatik spielt nicht auf allen Unterrichtsstufen eine gleich wichtige Rolle: in den unteren Klassen ist sie so ziemlich alles; mehr und mehr gewinnt in der Folge die Lektüre an selbständiger Bedeutung; auf der obersten Stufe ist die Erklärung des Schriftstellers die Hauptsache, doch muß die Grammatik zu diskreter Hilfsleistung bereit stehen. Daß es unten ohne richtiges Einüben nicht geht, davon ist man jetzt wohl wieder ziemlich allgemein überzeugt. So gelegentlich bei methodischer Behandlung und Ausnutzung des Gelesenen läßt sich kaum das elementare Englisch lernen, geschweige denn die Elemente einer so schwierigen Sprache, wie die lateinische ist. Sie werden auch immer seltener, die noch glauben, daß jede Lateinstunde schon in Sexta vor allem Realunterricht in der römischen Geschichte sein müsse. Auch gilt die induktive Methode nicht mehr als die alleinseligmachende beim Anfangsunterrichte, und man hört schon weniger selten das große Wort aussprechen, daß jeder Schüler sich seine Grammatik selbst machen müsse. In der Tat war an dem Niedergange des Lateinischen nicht bloß die verminderte Stundenzahl, sondern auch die unklare Methode schuld, nach der man sich zu unterrichten bemühte. Aber man hat nicht vergeblich dem Verkehrten eine Zeitlang seinen Tribut gezahlt. In Irrtümern steckt auch immer ein Fünkchen Wahrheit, und, was lange uneingeschränkt geherrscht hat, muß angefeindet werden, damit es nicht versauere. Die Induktion ist heute zu einem belebenden Elemente im grammatischen Unterrichte geworden; man unterscheidet das Singuläre vom Wesentlichen, übt das Wesentliche gründlich ein und überläßt das Singuläre der gelegentlichen Aneignung; man teilt nicht bloß mit, sondern sucht zu erklären; die Elemente der Sprachphilosophie und der Sprachvergleichung fangen an zum Allgemeingut zu werden; die Tyrannei des klassischen Sprachkanons ist gebrochen worden. Aber auch dieses ist trotz aller leidenschaftlichen Gegenreden der Realpädagogen jetzt fast allgemeine Überzeugung, daß die Zeit, die einer gründlichen Behandlung des Wesentlichen aus der Grammatik auf der untersten und mittleren Stufe gewidmet wird, reichlich nachher wieder eingebracht wird, und daß anderseits die geringschätzige Behandlung des Grammatischen immer wieder in den Lektürestunden elementare grammatische Zwischenbemerkungen nötig macht. Dazu kommt der große Gewinn, den die Grammatik für die Disziplinierung der geistigen Kräfte bringt. In dieser Hin-

sicht ist sie der Mathematik verwandt. Vor dieser hat sie aber zweierlei voraus: erstens die Mannigfaltigkeit ihrer Wirkungen, zweitens dieses, daß sie nie bloß in formaler Hinsicht bildet.

Für das Gedeihen des grammatischen Unterrichtes hängt zwar nicht alles, aber viel von der zugrunde gelegten Grammatik ab. Auf die lange Herrschaft der breit ausgeführten und ausnahmereichen Grammatiken folgte endlich eine solche der auf das Notwendigste reduzierten und alles aufs knappste formulierenden Lehrbücher. Jetzt befleißigt man sich der Kürze, strebt aber zugleich nach systematischer Vollständigkeit und will nicht bloß das Quantum des durchaus Auswendigzulernenden bieten. Damit hat man den richtigen Weg betreten. H. Ziemer hat über diesen Punkt in ausgezeichneter Weise gehandelt, in den verschiedenen Jahrgängen der von K. Rethwisch herausgegebenen Jahresberichte wie in der Vorrede der von ihm neu bearbeiteten lateinischen Schulgrammatik von Gillhausen. Auf der untersten Stufe werden die Elemente nach einem Buche behandelt, das zugleich Grammatik und Übungsbuch ist. Praktische Rücksichten geben für die Reihenfolge den Ausschlag. Gegen das Vorausnehmen gewisser Verbalformen ist nichts einzuwenden. Auf Systematik kommt es ja vorläufig noch nicht an, und alles, was schnell die Möglichkeit schafft, einfache Sätze zu gestalten, ist mit Dank hinzunehmen. Zusammenhängende Lese- und Übersetzungsstücke, wenn auch sehr kleinen Umfangs, werden auf der alleruntersten Stufe nur unter Sprachverrenkungen zustande gebracht werden können, die auf das Sprachgefühl des Schülers abstumpfend wirken müssen; aber zum Sätzebilden läßt sich bald gelangen. Daß auch Sinn in diesen Sätzen sein soll, ist selbstverständlich. Auch werden lateinisch formulierte Sätze bald Belehrungen über römische Denkweise und römische Einrichtungen bieten. Selbst Sätze von schwebendem, der Ausführung bedürftigem Inhalt sind im Anfang von guter Wirkung, um eine sprachliche Eigentümlichkeit auf dieser wie auf den späteren Stufen in nackter Klarheit zu zeigen. Doch bemühe sich der Lehrer, daß ihm für gewöhnlich etwas Besseres einfällt als spero eum venturum esse, timeo ne non veniat, gaudeo quod vales.

Bald aber bedarf es einer systematischen Grammatik. Man wird bei der Einübung des grammatischen Pensums oft von der durch das System gebotenen Reihenfolge aus praktischen Gründen abweichen. Damit aber in dem Kopfe des Schülers richtige Vorstellungen von dem Wesen der Sprache entstehen, bedarf es eines Lehrbuches, in welchem alles an seiner durch den Organismus der Sprache bedingten Stelle steht. Auch eine gewisse Ausführlichkeit ist durchaus wünschenswert. Nur dem, was mechanisch gelernt werden soll, ziemt die größte Knappheit. Will man aber Verständnis schaffen, so meide man jene orakelhafte Kürze, die erst durch das Wort des Lehrers zum Aufquellen gebracht werden kann. Auch nach vorangegangener Erklärung lernt sich schlecht nach den komprimierten Grammatiken. Dazu kommt, daß doch die Grammatik bis auf die oberste Stufe die Freundin und Beraterin des Schülers bleiben soll. Sie muß also so gehalten sein, daß er mit ihrer Hilfe ohne zu große Anstrengungen verblaßte Erinnerungen auffrischen kann und zugleich für manches

Besondere, was ihm beim späteren Lesen aufstößt, in Zusätzen zu den Hauptregeln eine Erklärung findet. Soll der lateinische Unterricht seine disziplinierende Kraft behalten, so kann dem Schüler nicht beim Schreiben alles gestattet sein, was Dichter oder Prosaiker, die, wie Tacitus, dem Natürlichen oft geradezu aus dem Wege gehen, gelegentlich gesagt haben. Auch für derartiges sollen doch aber Erklärungen geboten werden. Der grammatische Unterricht darf sich nicht daran genügen lassen, das in elementaren Schulexerzitien Verwendbare zu lehren: er muß jedenfalls das Latein aller auf der Schule gelesenen Schriftsteller zu umfassen suchen, wenn er auch das Hauptgewicht auf die Sprache Cäsars und Ciceros legt.

Es kommt beim altsprachlichen Unterrichte nicht bloß darauf an, daß Lateinisch und Griechisch zum Zwecke der Lektüre gelernt werde, sondern daß es auch auf eine für den Geist fruchtbare Art gelernt werde. Ist die Sprache ja doch das edelste Produkt der menschlichen Seele überhaupt und zugleich das im höchsten Grade charakteristische Produkt der Volksseele. Richtig gelehrt, lehrt sie mehr und Wichtigeres als tausend auf der Oberfläche des Lebens aufgesammelte Realien, und gäbe man selbst Abbildungen oder gar körperliche Ausführungen bei. Den Gesetzen einer fremden, von der unsrigen wesentlich verschiedenen Sprache nachdenkend, stählt der Schüler seine geistige Kraft. Doch auch den psychologischen Motiven, die das logische Motiv oft durchbrechen, wie H. Ziemer im Vorwort zu seiner Grammatik sagt, muß reichlich Rechnung getragen werden. Dazu werden sich etymologische und synonymische Betrachtungen auf allen Stufen des Unterrichts gesellen, auch Betrachtungen über die Abweichungen von dem der Etymologie Gemäßen, über die Wandlungen der Wortbedeutungen, welche für die Denkart der Zeiten und Völker so charakteristisch sind, über die glücklich ausgeprägten wie über die unzureichenden Bezeichnungen innerer Zustände. Wer in dem Sprachunterrichte nur etwas Lästiges und Langweiliges, aber leider Unentbehrliches erblickt, um zum Lesen- und Sprechenkönnen zu gelangen, ahnt eben nicht, wieviel sich dabei für die Klärung und Vertiefung des menschlichen Innern gewinnen läßt.

Natürlich soll man auf allen Stufen zugleich den praktischen Rücksichten Rechnung tragen. Das gilt von der Methode wie von der Reihenfolge, in welcher die sprachlichen Gebilde zu behandeln sind. Was die Methode betrifft, so kann man unmöglich den Schüler selbst alles finden lassen; aber auch ihm alles einfach mitzuteilen wäre verkehrt. Die Induktion sei ein belebendes Element des Unterrichts, aber sie mache sich nicht zu breit. Die Gelegenheiten an bekannte Erscheinungen der Muttersprache anzuknüpfen, auf Analoges in anderen Sprachen hinzuweisen, nutze man fleißig aus. Vor allem übe man sich darin, die sprachlichen Gesetze in sinnvollen und glücklich formulierten Sätzen verkörpert zu zeigen, im Anfang isoliert, später zusammen mit dem früher Behandelten, was man nie bis zur Tiefe der Vergessenheit herabsinken lassen darf. Auch im engeren Sinne sprachwissenschaftliche Kenntnisse ziemen dem Lehrer fremder Sprachen: er lasse sie beim Unterrichte auf der unteren Stufe latent bleiben, auf der oberen Stufe mag er sie diskret hervortreten

lassen. An Hilfsmitteln und methodischen Erörterungen über den lateinischen Unterricht, namentlich auf der Anfangsstufe, ist in der pädagogischen Literatur kein Mangel.

Zum Studium für die Lehrer oder zum Gebrauch für die Schüler haben sich folgende lateinische Grammatiken bewährt: die von Madvig (Braunschweig), G. T. A. Krüger (Hannover), J. Lattmann u. H. D. Müller (Göttingen), von denselben auch eine Kurzgefaßte lateinische Grammatik, Historische Grammatik der lat. Sprache von Blase, Dittmar, Landgraf, Schmalz, Stolz usw. (Teubner), A. Draeger, Historische Syntax der lateinischen Sprache. 2 Bände (Teubner), Fr. Friedersdorf u. H. Begemann (Berlin, Dümmler), G. W. Goßrau (Quedlinburg), Ellendt-Seyffert, neu bearbeitet von A. Seyffert u. W. Fries (Weidmann), H. Ziemer (Weidmann), C. Stegmann (Teubner), H. J. Müller (Teubner), G. Landgraf (Bamberg), Harre-Becher, Lateinische Formenlehre (Weidmann), Harre-Meusel, Lat. Syntax (Weidmann), J. Strigl (Linz a. D., Ebenhöch), Scheindler (Tempsky), Schmalz u. Wagener (Velhagen u. Klasing), Schultz-Wetzel (Schöningh), H. Beck u. W. Haag (Velhagen u. Klasing), E. Berger, bearbeitet von C. Wagener u. G. Landgraf (Weidmann), F. Holzweißig u. O. Goedel (Hannover), O. Kübler, Lateinisches Pensum für Sexta, Quinta, Quarta (Berlin, Wiegandt u. Grieben), M. Meiring, bearb. von J. Fisch (Bonn, Cohen), H. Menge (Wolfenbüttel), M. Siberti u. M. Meiring (Bonn, Cohen), Aug. Waldeck (Halle, Waisenhaus).

Andere Hilfsmittel für den sprachlichen lateinischen Unterricht: Meißner-Stegmann, Hilfsbuch für den lat. Unterricht der oberen Klassen (Teubner). — Harre-Meusel, Lat. Wortkunde im Anschluß an die Grammatik (Weidmann). — O. Weise, Charakteristik der lateinischen Sprache (Teubner). — P. Cauer, Grammatica militans (Weidmann). — Brambach, Lat. Orthographie und das Hilfsbüchlein desselben Verfassers für die lateinische Rechtschreibung (Teubner). — C. Wagener, Hauptschwierigkeiten der lat. Formenlehre (Gotha). — Marx, Hilfsbüchlein für die Aussprache der lat. Vokale in positionslangen Silben (Weidmann). — Tegge, Lat. Synonymik (Weidmann). — A. Waldeck, Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik (Halle). — H. Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichts (Weidmann). — H. Ziemer, Junggrammatische Streifzüge (Colberg, Post).

3. Die Stilistik. Man hat früher unter lateinischer Stilistik auf den Schulen eine Art von höherem Kursus der Grammatik verstanden, der sich mit den Eigentümlichkeiten des Lateinischen im Gebrauche der Substantiva, Adjektiva, Pronomina usw., ferner mit den Gesetzen der Wortstellung, der Satz- und Periodenbildung im Lateinischen zu beschäftigen habe. Dieses Höhere pflegte man in Obersekunda und Prima zu behandeln, und auch heute ist es noch nicht viel anders. Im Grunde ist diese Auffassung auch richtig; nur darf man nicht übersehen, daß die so gefaßte Stilistik ihrerseits wieder nur als der niedere Kursus der Stilistik gelten kann. Man hat nun den Satz aufgestellt, daß es keines besonderen Unterrichts in der Stilistik bedürfe, wenn die Grammatik von Anfang an richtig betrieben würde. Das gilt aber nur von einem Teile der stilistischen Eigentümlichkeiten des Lateinischen, und auch hinsichtlich dieser kann man sagen, daß eine resümierende und ergänzende Behandlung vieler gelegentlich behandelten Eigentümlichkeiten des Lateinischen für die oberste Stufe zu empfehlen ist. Damit wird zugleich dem Griechischen gedient.

Wie soll man einen alten Autor auch verstehen, wie ihn auch nur mit leidlichem Geschick übersetzen, wenn man in die zahlreichen leisen und starken Betonungsmittel der körperlich so reichen alten Sprachen keine bewußte Einsicht gewonnen hat? Man muß nur nicht glauben, daß die ornamenta extrinsecus allata das Objekt der Stilistik seien. Die Stilistik einer Sprache handelt vielmehr von den eigentümlichen Tendenzen dieser Sprache und von den Mitteln, durch welche sie den Gedanken über das Grobverständliche hinaus sinnig, fein, wirkungsvoll gestaltet. Deshalb redet man von grammatischer Korrektheit, aber von stilistischer Feinheit. Sich an dem Grammatischen genügen lassen und auf das Stilistische wie auf überflüssigen Kram verzichten ist wahre Banausie. Dabei ist es unpraktische Zeitvergeudung. Denn das Verständnis, welches durch eine rein grammatische, auf alles Stilistische verzichtende Beschäftigung von den römischen Schriftstellern gewonnen werden kann, würde sich viel müheloser aus Übersetzungen gewöhnlichen Schlages gewinnen lassen, wie sie jeder dieser Sprache leidlich Kundige herstellen kann. In dem elementaren Kursus der Stilistik handelt es sich um gewisse immer wiederkehrende Handgriffe, durch welche man für das Unzureichende der Darstellungsmittel bald des Deutschen, bald des Lateinischen Ersatz zu schaffen sucht. Hierher gehören z. B. die Umänderungen, welche wegen der Armut des Lateinischen an Substantiven nötig werden. Zum höheren Kursus der Stilistik aber gehört es, sich des sinnlichen, naiveren, sozusagen ehrlicheren Charakters des Lateinischen wie des Griechischen bewußt zu werden. Selbst die Abstrakta, die sie besitzen, werden von den Römern lieber durch Bestimmteres und Greifbareres ersetzt In dieser Weise Gedachtes noch einmal zu denken, bringt Gewinn und arbeitet der ältlichen, hyperabstrakten, phrasenhaften, lügnerischen Modernität entgegen. Die Stilistik als höherer Kursus der Grammatik schafft also eine feinere formale Bildung. Für das Ziel des Gymnasiums ist es demnach nicht ausreichend, Schriftsteller von reichem und passendem Gedankengehalt zu lesen: es müssen zugleich solche sein, die antike Gedanken in antiker Weise gedacht und ausgedrückt bieten. Das gilt ebenso von der Satzbildung wie von der Syntax und vom Wortgebrauch. Auch eine abgegriffene Sprache kann, wie das Englische beweist, ein treffliches literarisches Instrument sein. Soll aber durch schulmäßiges, langsames Lesen die Denkweise der Alten lebendig gemacht und von ihrer Jugendlichkeit etwas in die Seelen hinübergeleitet werden, damit dadurch ein heilsames Gegengewicht geschaffen werde gegen das Moderne, so wird man gut tun, sich in dem Kreise der Schriftsteller zu halten, bei denen die Worte noch nicht erstarrte Zeichen sind uud in deren Schreibart sich der unverfälschte Geist des Altertums spiegelt. Nur Schriftsteller, die durch andere hervorragende Eigenschaften für einen Mangel in dieser Hinsicht Ersatz bieten, können in den Kanon der Schullektüre zugelassen werden. Solche sind unter den Römern z. B. Tacitus und Seneca, die manche glückliche und echt lateinische Weiterbildung haben, daneben aber vieles, was schon auf dem Wege zum Modernen liegt. An geistvollen Schriftstellern haben auch die modernen Literaturen keinen Mangel: was für die Jugendbildung not tut, sind Schriftsteller, die bei aller

Männlichkeit und Reife doch von naiver Denk- und Schreibart sind. Jedenfalls aber gewinnt die zeit- und kraftraubende Beschäftigung mit dem Griechischen und Lateinischen auf dem Gymnasium erst Sinn und Berechtigung, wenn man die Alten nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern auch durch die Art, wie sie diesen Inhalt darbieten, wirken läßt. Dazu aber gehört eine gründliche Kenntnis der Sprache, und zwar nicht bloß der elementaren Grammatik, sondern auch der Stilistik, Rhetorik, Synonymik.

Für die lateinische Stilistik sei außer auf Nägelsbach, bearbeitet von J. Müller (Leipzig, Brandstetter), auch auf E. Berger (Coburg, Karlowa), O. Drenckhahn (Weidmann), R. Klotz (Teubner), M. Heynacher (Paderborn), A. Haacke (Weidmann), C. Hense (Parchim) verwiesen.

4. Die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische sind in dem letzten Jahrhundert sehr im Kurse gesunken. Vornehmlich sind sie von seiten der Herbartianer angefeindet worden. Es tat auch not, daran zu erinnern, daß der altsprachliche Unterricht noch andere Aufgaben zu erfüllen hat, als in dieser Art des Übersetzens zu üben. Aber man schoß in seinem Eifer für die Sachen und in seinem Haß gegen formale Übungen weit über das Ziel hinaus. Bisweilen hörte man von den Pädagogen dieser Richtung es geradezu als ein Zeichen geistiger Inferiorität bezeichnen, wenn ein Schüler sich für diese Seite des Unterrichts mit Eifer und Erfolg bemühte. Jeder Lehrer des Lateinischen und Griechischen aber weiß, daß die Besten ihre ganze Kraft nötig haben, um in dieser Hinsicht zu genügen. Man muß auch zugestehen, daß diese Übungen recht dazu gemacht sind, an ein angestrengtes, nach allen Seiten aufmerksames Arbeiten zu gewöhnen. Im Vergleich zu dem, was er hierbei leisten soll, erscheint dem Schüler das Übersetzen aus der alten Sprache als das bei weitem Leichtere. So ungefähr den Sinn des Schriftstellers zu erfassen, gelingt ja bald, und mit den reichen Mitteln, die selbst dem Unmündigen die Muttersprache zur Verfügung stellt, bereitet es nicht so gar große Verlegenheiten, das Gelesene d'une manière telle quelle wiederzugeben. Um aber eine Seite aus dem Deutschen ins Lateinische korrekt und leidlich geschickt zu übersetzen, dazu muß der Schüler, fortwährend gegen seine natürliche Bequemlichkeit ankämpfend, durch starken Druck tausenderlei, was er weiß, bis zur Schwelle seines Bewußtseins emporpumpen, nach allen Seiten die Augen offen halten, wählen und entscheiden und ist zuletzt froh, wenn er nicht zu vieles übersehen hat. Es ist das eine sehr wirkungsvolle Schulübung, ein wahres Exercitium. Mag auch der positive Ertrag dieser Anstrengungen nicht gerade glänzend sein, sie erziehen zur Gründlichkeit und schärfen den Blick für die mannigfaltigen Schwierigkeiten des lateinischen und griechischen Textes. Außerdem kann auch ein Lehrer von mittleren Fähigkeiten ihnen viel abgewinnen. Daß bei diesen Übungen alles auf ein Kramen mit Worten hinauslaufe, ist nicht wahr. Was hindert denn den Lehrer oder das Übungsbuch, zugleich einen passenden Inhalt zu bieten? Allerdings wird man gut tun, Stoffe zu wählen, die keiner eingehenden sachlichen Erklärung bedürfen. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß in dem Extemporale das eben Gelesene reproduziert

werden müsse. Ein solches Wiederkäuen ist sogar als unappetitlich zu widerraten. Auch soll man sich in lexikalischer Hinsicht nicht ängstlich in dem engen Kreise einiger zuletzt gelesenen Kapitel des Klassenschriftstellers halten. Das würde diese Übung zu einer Scheinübung herabdrücken, und ein Schüler, der sich gewöhnt hätte, immer in der sicheren Hoffnung des Findens in der allernächsten Nähe nur herumzusuchen, würde dadurch mechanisch in seinem Arbeiten werden, sich aus dem engen Kreise seines übersichtlichen und wohlgepflegten Gärtchens bald nicht mehr hinauswagen und vor allem Ungewohnten scheu zurückbeben. Wie es ein schlechtes Übungsstück ist, welches, ohne das früher Durchgenommene zu resümieren, nur Gelegenheit bietet, den allerletzten Paragraphen der Grammatik anzuwenden, so ist es auch in lexikalischer und phraseologischer Hinsicht durchaus notwendig, den Schüler seinen ganzen schon erworbenen Schatz immer wieder durchwühlen zu lassen. Wer von ihm nur verlangt, daß er von der obersten Schicht sich einiges abhebe, macht es ihm so bequem, daß die ganze Übung darüber ihren Sinn verliert.

Der Lehrer muß wissen, wie es im Kopfe seiner Schüler aussieht. Bald wird er da von ihnen Gewußtes lateinisch reproduzieren lassen, bald mit dem gebotenen Übersetzungstexte an Gewußtes anknüpfen und es in leichtverständlicher Weise weiterspinnen. Allerdings soll der Schüler nicht bloß Worte übersetzen; aber man soll seinem Kopfe beim Übersetzen aus dem Deutschen, während er mit großen und mannigfaltigen Schwierigkeiten ringen muß, dem Inhalte nach nicht ganz Neues oder geradezu Befremdendes zu bewältigen geben. Man wähle zu Übersetzungstexten Episoden der alten Geschichte, denkwürdige Momente aus dem Leben der großen Männer des Altertums, lasse von gut gewählten Punkten aus auf den eben gelesenen Schriftsteller und sein Werk Lichtstrahlen fallen, spreche darin, soweit es mit dem vom Schüler erworbenen Wortvorrat geschehen kann, von den privaten und öffentlichen Lebensgewohnheiten der Alten, kommentiere in einfacher und klarer Weise Sprüche der antiken Lebensweisheit, sie zugleich durch Beispiele aus der alten Sage und Geschichte erläuternd. Auch diese Übungen gilt es für die Erkenntnis des Altertums fruchtbar zu machen, und der Lehrer selbst kann sich nichts Besseres ersinnen, um sich für den sprachlichen Unterricht tauglich zu machen, als wenn er nach passendem Inhalt für solche Übersetzungsvorlagen sucht und sich solche Texte selbst ausarbeitet. Nur so wird er auch dahin gelangen, lebendigen grammatischen Unterricht erteilen zu können. Wie soll das der auch können, der nicht imstande ist, der fremden Sprache gemäßen Gehalt mit einiger Leichtigkeit in dieser Sprache zu gestalten? Es genügt aber nicht, wie aus einem großen Sacke einzelne Sätzchen und Sätze immer hervorzuholen: man muß zugleich das angeschlagene Thema, im Anschluß bald an verkehrte, bald an richtige Antworten, weiterentwickeln und variieren können. Nichts hemmt den Lehrer so in seiner Entwicklung, wie der bequeme Gebrauch gedruckter Übersetzungsvorlagen. Jeder normale Mensch besitzt eine gewisse Erfindungs- und Gestaltungsgabe. Diese gilt es zu entwickeln und zu bilden. Das wird den meisten anfänglich große Mühe machen. Zunächst wird ihnen nur Unbezeich-

nendes und Nichtiges einfallen. Bald aber werden ihnen auch Gedanken mit festen Umrissen zuströmen, und ihre Geschicklichkeit im Ausnutzen und Formen des lateinischen Sprachmaterials wird dann sichtbar zunehmen. Um sich diese Lehrzeit des sprachlichen Lehrens abzukürzen, gibt es kein besseres Mittel, als mit der Feder in der Hand sich auf solche Übungen vorzubereiten. Im Anfang mag es dann dem Lehrer gestattet sein, auf seine ausgearbeiteten Materialien während des Unterrichts zur Stärkung einen Blick zu werfen. Erst dann aber ist er reif, wenn er, den Schülern ins Gesicht sehend, alles in dem Augenblicke frei von neuem erfindet. Jeder Augenblick des Unterrichts muß die notwendige Folge des vorhergehenden sein. Erst so kommt Festigkeit und Zusammenhang in die einzelnen Akte der Lehrtätigkeit. Um alle günstigen Gelegenheiten, welche die richtigen wie die falschen Schülerantworten bieten, ausnützen zu können, muß der Lehrer beim grammatischen Unterrichte große Vorräte passenden Übersetzungsstoffes zum Zugreifen bereit im Kopfe haben und sich geschickt gemacht haben, solche Gedanken schnell in den sprachlichen Formen, die gerade geübt werden sollen, zum Ausdruck zu bringen. Darin nun eben besteht die Kunst beim sprachlichen Unterrichte, daß man, die Grammatik einübend, zugleich inhaltlich Ansprechendes zu bieten verstehe, obgleich es in solchen Stunden nicht auf eingehende Erklärungen und Ausnutzungen des Inhaltes ankommt. Dabei ist vor zwei Irrtümern zu warnen: erstens hat man heute zu große Neigung, herausgerissene Lappen militärischer Geschichte gleich für etwas hervorragend Gehaltvolles zu halten; sodann bespöttelt man Sätze, die ersonnene Tatsachen zum Ausdruck bringen und sogar solche gnomischen Inhaltes als Trivialitäten. Dem gegenüber möchte ich behaupten, daß unsere Übungsbücher heute von kriegsgeschichtlichen Nichtigkeiten wimmeln. Anderseits kann etwas unbestimmtes Tatsächliches, zunächst nackt hingestellt, um die grammatische Erscheinung in völliger Isoliertheit zu zeigen, doch stets leicht zum Zentrum sinnvoller Gestaltungen gemacht werden. Wenn ich z. B. übersetzen lasse: Noli iocari, so ist das für den negativen Imperativ ein harmloses Beispiel, das weder unsinnig ist, noch etwas Rechtes sagt. Aber es läßt sich daraus mancherlei gestalten, was nicht mehr trivial genannt werden kann. Man braucht ja nur, früher Behandeltes dabei zugleich auffrischend, mit solchen Bildungen etwa fortfahren zu lassen: Angusti est animi, quae amicus iocatus est, ea in malam partem accipere. — Ad iocandum homines facti videntur esse. Sed ne desunt quidem, qui numquam iocentur. — In mentem mihi venit M. Crassi, Ἀγέλαστος qui vocatus est, quem semel dicunt in tota vita risisse. — Quid quod ne philosophi quidem a dignitate sua alienum putant iocari. Veluti Socrates, quamvis esset veritatis amans et honestatis appetens, multa iocabatur vel cum philosophi fungebatur munere quaerebatque cum amicis quid hominem deceret dedeceretve. — At magistratum decet gravem esse. Audio. Sed consul Cicero in illa, quam pro Murena habuit oratione, multa iocatur idque lepissime. Qua audita oratione Cato, vir vere Romanus, quique tamen ipse quoque multa dixit iocose, Quam iocosum, inquit, consulem habemus! — Die Schüler sind für ein solches Ausspinnen eines einfachen Satzes sehr empfänglich und finden dann

gar nicht, daß die Grammatik und die grammatischen Übungen etwas so entsetzlich Langweiliges und ein leider notwendiges Übel seien. Wer darf auch sagen, daß das „mit Worten kramen" hieße? Auch in den Grammatikstunden findet sich, selbst wenn man aus Prinzip beim Einüben der Grammatik auf alle Erörterungen über den Inhalt verzichtet, fortwährend Gelegenheit, Wertvolles und Unvergeßliches aus allen Gebieten des Altertums in die Köpfe der Schüler hinüberzuleiten. Im Anfang wird der Lehrer gut tun, sich aus dem Schriftsteller, der seiner Klasse zugewiesen ist, selbst Übungsmaterial zusammenzusuchen. Doch ist dabei wieder vor allen seelenlosen Einzelheiten zu warnen, die außer ihrem Zusammenhange nichts sagen und, abgeschnittenen Blumen ähnlich, schnell vertrocknen. Namentlich die Lektüre Cäsars verführt leicht zu solchen Mißgriffen. In grammatischer Hinsicht wäre z. B. dieser Satz bezeichnend: Ab iis nationibus, quae trans Rhenum incolebant, legati ad Caesarem missi sunt, qui se obsides daturas, imperata facturas pollicerentur. Quas legationes Caesar inita proxima aestate ad se reverti iussit. Aber inhaltlich sind sie durchaus steril. Jener Satz des Cornelius Nepos hingegen: Aristides in tanta paupertate decessit, ut, qui efferretur, vix reliquerit hat eine Wurzel und kann deshalb nur, auf ganz trockenen Boden verpflanzt, schnell verwelken. Diese Methode bietet zugleich den Vorteil, daß ohne ekelerregende mechanische Repetitionen das früher Erworbene immer wieder auf einen Augenblick in den Vordergrund des Bewußtseins gerückt werden und in immer neue Verbindungen gebracht werden kann. Eine lebendige Kenntnis der alten Sprachen und die Leichtigkeit, aus den wichtigeren Gebieten der alten Kultur Entnommenes, an den Vorstellungskreis der Schüler anknüpfend, in ihrer Sprache zu gestalten, sind zu einer gedeihlichen Behandlung des Lateinischen und Griechischen nicht zu entbehren. Wer sich in dieser Weise zum Lehrer gebildet hat, braucht, was über den öden Formalismus des grammatischen Unterrichts gesagt wird, nicht auf sich zu beziehen. Grammatik lehrend, wird er nicht bloß dem Schüler ein Mittel bereiten, die Schätze der alten Literatur zu heben, sondern ihn zugleich für das durch die Lektüre der Schriftsteller zu Gewinnende vorbereiten und das durch die Lektüre Gewonnene gelegentlich erweitern und vertiefen.

Seit einiger Zeit hört man wieder die Übungen im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche des Lateinischen empfehlen. Die sächsischen Lehrpläne treffen wohl das Richtige, wenn sie anordnen, daß der eigentliche Unterricht zwar nur deutsch zu erteilen, daß aber beiläufig, „insbesondere im Anschluß an Gelesenes und bei der Wiederholung von Durchgenommenem" lateinisch gesprochen werden solle. Innerhalb dieser Grenzen muß vor allem der Lehrer des Lateinischen selbst diese Sprache zu handhaben wissen. Die Schüler werden dadurch zum Lesen mutiger und geschickter, und vor allem gewinnen sie bald sichtlich an grammatischer und stilistischer Sicherheit. Diese Übungen kosten nicht Zeit, sie lassen vielmehr Zeit gewinnen. Aber auch schriftliche Übungen dieser Art werden empfohlen. Mit besonderem Nachdruck in den Verordnungen und Gesetzen des Herzogtums Anhalt, welche die für die Anfertigung von Extemporalien bestimmten Lehrstunden „nicht zu selten" zu Übungen verwendet

sehen wollen, bei welchen die Schüler den Inhalt des Gelesenen „völlig frei wiederzuerzählen und als schriftliche Arbeit zur Korrektur abzuliefern haben“. Auch in den sächsischen Lehrplänen heißt es, man solle in den Oberklassen „dann und wann“ an Stelle von Skriptis kleine Aufgaben (Wiedergabe von Vorgetragenem oder Gelesenem, kurze Erörterungen, Briefe usw.) zur freien Bearbeitung stellen, nur sei auf derartige Leistungen ein entscheidendes Gewicht fortan nicht mehr zu legen. Oberen Schülern, welche den Wunsch hegten, sich gelegentlich in Abhandlungen, Reden oder poetischen Leistungen zu versuchen, seien dafür nach Befinden kleinere Arbeiten zu erlassen.

Lateinische Lese- und Übungsbücher für den Anfangsunterricht gibt es von Bleske (Hannover, C. Meyer), Busch-Fries (Weidmann), Bonnell, bearbeitet von P. Geyer u. W. Mewes (Hamburg, Grand), K. Bruchmann (Dresden, Ehlermann), Fr. Faßbänder (Münster, Aschendorff), J. Fisch (Bonn, Cohen), H. O. Simon (Berlin, Dümmler), J. Lattmann (Göttingen), O. Lutsch (Velhagen u. Klasing), H. Meurer (Weimar), O. Richter (Berlin, Nicolai), W. Scheele (Berlin, Friedberg u. Mode), A. S. Schönborn (Berlin, Mittler u. S.), Ferd. Schultz u. A. Führer (Paderborn), R. Hoche (Teubner), W. Tell (Weidmann), Harre-Giercke (Freytag), L. Gurlitt (Berlin, Wiegandt u. Grieben), Weller (Frankfurt, Kesselring).

Besonders zahlreich sind die Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die mittlere und obere Stufe: Berger u. H. J. Müller (Weidmann), H. Busch u. W. Fries (Weidmann), A. H. Fromm u. O. Pohl (Gütersloh), P. Geyer u. W. Mewes (Berlin, Goldschmidt), J. v. Gruber-Kromayer (Stralsund, Hingst), A. Haacke u. R. Köpke, 3. Teil besorgt von E. Bruhn, 4. Teil besorgt von H. Kehr (Weidmann), J. Hemmerling (Köln), F. Holzweißig (Hannover), P. Klaucke (Berlin, W. Weber), Ostermann u. H. J. Müller, für alle Stufen (Teubner), Ferd. Schultz u. Jos. Weisweiler (Schöningh), O. Schulz u. C. Wezel (Weidmann), F. Spieß u. M. Heynacher, für VI bis UII (Essen), K. O. Süpfle, 3. Teile (Karlsruhe), G. Fischer u. G. Radtke (Teubner), O. Müller (Braunschweig), H. Warschauer u. O. Drenckhahn (Mühlhausen), J. H. Schmalz (Tauberbischofsheim), Englmann-Haas (Bamberg), G. Dietrich (Leipzig, Reichardt), H. Knauth (Freytag), W. Wartenberg, zur Kasuslehre (Hannover). — Im Anschluß an so ziemlich alles in den mittleren und oberen Klassen Gelesene sind ferner einzeln käufliche Ergänzungshefte zu Ostermann u. H. J. Müller erschienen (Teubner). Von anderen sich an die Lektüre anschließenden Übungsbüchern zum Übersetzen ins Lateinische seien noch folgende genannt: H. Deiter, im Anschuß an Livius I, II, XXI (Essen) genannt, ferner die von Detto u. J. Lehmann, im Anschluß an Cäsar (Weidmann), M. Heynacher, im Anschluß an Cäsar (Essen), E. Zimmermann, im Anschluß an Cicero, Sallust, Livius, Tacitus (Weidmann), W. Gidionsen, im Anschluß an Tuscul. I (Schleswig), W. Vollbrecht, im Anschluß an Livius 23—30 (Glogau), C. Hachtmann, im Anschluß an Ciceros Reden gegen Catilina (Perthes), C. Hachtmann, im Anschluß an die Satiren u. Episteln des Horaz (Freytag), J. Lehmann, im Anschluß an Ciceros Rede de imperio Cn. Pompei (Perthes), A. Rademann, im Anschluß an die erste u. vierte philippische Rede (Dresden, Ehlermann), O. Wackermann, im Anschluß an Sallusts Jugurthinischen Krieg (Perthes), C. Knaut, im Anschluß an Tacitus' Annalen (Perthes).

5. Das Nachübersetzen birgt große Gefahren in sich. Ganz gefahrlos, notwendig und gewinnbringend ist es nur auf der untersten Stufe, wo das

Treffen und das Verfehlen des im lateinischen Texte Gesagten durch ganz scharfe Grenzen voneinander geschieden sind. In dem Maße aber, als der Text schwieriger wird und beim Übersetzen tiefer gehende Umwandlungen nötig macht, steigern sich die Gefahren. Das Nachübersetzen wirkt auf die schwächeren Schüler verdummend und wird den besseren zur Qual, ja zum Ekel, wenn ihnen der Zwang aufgelegt wird, die vom Lehrer gebotene sogenannte gute Übersetzung genau so wiederzugeben. Dies wäre eben nur durch ein ebenso mühsames als widerwärtiges und unfruchtbares, zum großen Teile mechanisches Einstudieren möglich. Auch würden selbst recht aufmerksame Schüler diese Aufgabe nur mit Hilfe nachgeschriebener und zu Hause eingelernter Notizen, die oft sehr fragwürdiger Natur sind, lösen können. Das macht dumm und befördert eine sklavische Gesinnung. Nur die Nachübersetzung hat ja doch Wert, welche eine freie, nicht ängstlich an die vom Lehrer selbst gebrauchten Ausdrücke sich klammernde Wiederholung des Gelesenen ist und aus der nunmehr geklärten Einsicht herausgewachsen ist. Eine solche wird im Vergleich zu der parademäßigen, eingelernten Nachübersetzung natürlich immer noch den Charakter des Zögernden und Schwankenden tragen. Dafür ist sie aber auch das Produkt einer geistigen Arbeit, während das ängstliche Einüben einer gemeinsam erarbeiteten oder vom Lehrer als Ergebnis der gemeinsamen Bemühungen gebotenen Übersetzung des selbständigen Erfassens geradezu entwöhnt. Es ist auf jeden Fall des gedächtnismäßig Anzueignenden, falls in flottem Tempo nachübersetzt werden soll, zu vieles dabei. Das Gedächtnis aber tut man besser, sich an Originalstellen üben zu lassen.

Nägelsbach verlangt, daß der Lehrer sich seine „gute" Übersetzung ausarbeite, und nach ihm haben viele andere dasselbe verlangt. Gewiß, stilus non solum optimus dicendi effector et magister, sed etiam meditandi. Schreibend klärt und diszipliniert man seine Gedanken, wenn man sie auch bisweilen verflacht. Gleichwohl ist es nur dem Anfänger zu empfehlen, daß er sich seine Übersetzung schriftlich ausarbeite. Auch der Lehrer wird unfrei, wenn er den Sinn oder gar das Auge auf schriftlich Ausgearbeitetes gerichtet hat. Wer sich solche Fesseln anlegt, wird leicht unfähig, dem redlichen Suchen des Schülers ein gerechtes und ermutigendes Verständnis entgegenzubringen. Sobald der Lehrer die pädagogischen Lehrjahre hinter sich hat, muß er, gut präpariert, seinen Autor in einer angemessenen Weise auch ohne die Stütze einer Ausarbeitung übertragen können. Was er von seinen Schülern verlangt, wird er sich doch selbst zumuten. Nur für das sozusagen übermenschlich Schwierige möchte es geraten sein, sich die Übersetzung auszuarbeiten. Ich denke an die Chorlieder der griechischen Tragödie, an die Reden des Thucydides, an die etwas gespreizten feierlichen Gedichte des Horaz. Aber erstens sei man nachher nicht der Sklave dessen, was man gefunden hat, und gebe nie die Hoffnung auf, daß sich noch manches ebenso Gute, ja Besseres finden läßt; zweitens sei man alienae opinionis patiens und mache sich geschickt, die Ahnungen des Richtigen in der Schülerübersetzung zu erkennen und ihnen durch leise Hilfe zur Erfüllung zu verhelfen. Besser eine zögernde und ungeschickte, aber selb-

ständige Nachübersetzung, als eine fließende, die aus nachgeschriebenen und dem Gedächtnis eingeprägten Brocken zusammengesetzt ist.

Nach welcher Methode man auch unterrichten mag, das Übersetzen und Nachübersetzen wird auf allen Stufen des fremdsprachlichen Unterrichts, namentlich des altsprachlichen, eine große Rolle spielen. Sorgen wir aber dafür, daß es nicht eins und alles werde. Der alte Schriftsteller soll allerdings nicht zu einem Substrat für Betrachtungen, die ihm fremd sind oder in nur lockerer Beziehung zu ihm stehen, verwendet werden; aber ein Übersetzen ohne angeknüpfte Erklärungen wäre doch ein seelenloses Ding. Namentlich Lateinisches und Griechisches, d. h. unserer modernen Sprech- und Denkart Fernliegendes lesend, wird der Gereifte dem Anfänger immer viel zu sagen finden, um den Wortsinn scharf erfassen zu lassen, um die Gedankenausprägung zu beleuchten, um das kleine, ihm gebotene Stück Altertum zu beleben, als Vertreter des Ganzen erscheinen zu lassen und neben die entsprechenden Gegenbilder des modernen Lebens zu stellen. Viel wichtiger als das dem bequemen Mißbrauch leicht zugängliche Nachübersetzen ist am Anfang jeder Stunde die durcharbeitende Besprechung des in der vorhergehenden Stunde Gelesenen und die Vorbereitung auf das Kommende. Das eben Gelesene in seine Wurzeln und Verzweigungen verfolgend, müssen diese durch Fragen fortwährend belebten, aber zugleich auch viel nicht wieder Abzufragendes bietenden Erörterungen dem Ganzen des Altertums zustreben. Je leichter sich ein alter Schriftsteller für solche Betrachtungen verwenden läßt, um so geeigneter ist er für die Schullektüre. Ganz ertraglos wird ja keiner sein; aber es ist klar, daß einfachen kriegsgeschichtlichen oder politischen Berichten weniger Speise des Lebens abzugewinnen ist als den monumentalen Werken der eigentlichen Literatur.

Jul. Keyzlar, Theorie des Übersetzens aus dem Lateinischen (Wien); P. Cauer, Die Kunst des Übersetzens (Weidmann); C. Bardt, Die Technik des Übersetzens (Teubner); J. Keller, Die Grenzen der Übersetzungskunst (Pr. Karlsruhe 1892).

6. Anleitung zum Lesen der alten Schriftsteller. Für die Lektüre auf der untersten Stufe bedarf es keiner besonderen Anleitung. Hier wird ja Zurechtgemachtes, genau auf die Bedürfnisse und Kenntnisse des Schülers Berechnetes geboten. Die Sache ändert sich aber mit einem Schlage, sobald lateinische Originaltexte zu bewältigen sind. Mögen diese auch noch so einfach sein, sie werden immer nicht weniges enthalten, was dem Schüler noch unbekannt ist und deshalb verwirrend auf ihn wirken muß. Zunächst gehen die fremdsprachlichen Originaltexte stets über den Kreis des erworbenen Vokabelschatzes hinaus. Soll man dem Schüler nun das Fehlende einfach vorher mitteilen oder ihm gedruckte Präparationen in die Hand geben? Oder soll man ihn an ein Spezialwörterbuch oder einfach an das allgemeine lateinische Wörterbuch verweisen? Was die Originalstücke des lateinischen Lesebuches auf der untersten Stufe betrifft, so pflegt ihr sprachliches Material in einem angehängten Wörterbuch ausreichend erklärt zu werden. Für Cornelius Nepos, Cäsar, Ovid, für die Anabasis und für Homer wird dann wohl ein Spezialwörterbuch gestattet. Hinlänglich erstarkt und auch hinlänglich geübt im Gebrauch des

Wörterbuchs, wurde dann der Schüler für die Vorbereitung auf die nachfolgenden Autoren auf das allgemeine Wörterbuch und hinsichtlich der größeren Bedeutungsschwierigkeiten auf die Hilfe seiner erklärenden Ausgaben verwiesen. Diese Lösung wollte aber den Pädagogen von Fach bald zu einfach scheinen; aber, von richtigen Bedenken geleitet, schoß man nicht selten über das Ziel hinaus. Das Suchen im Wörterbuch wurde von manchen als eine Zeit- und Kraftvergeudung erklärt. Während man früher selbst für den Anfangsunterricht nichts von Spezialwörterbüchern wissen wollte, sollte nunmehr dem Schüler durch direkte Mitteilung der Vokabeln oder durch gedruckte Präparationen der Weg geebnet werden. Auf diese Weise, meinte man, werde er von einem guten Teil der mechanischen Arbeit entlastet, und auch bei geringerer Stundenzahl werde man so den Umfang der Lektüre nicht zu schmälern brauchen. Ja, man hoffte, daß der Schüler nunmehr nicht schon müde gearbeitet, sondern mit frischer Kraft sich den wichtigeren Fragen, die den Inhalt der Schriftwerke betreffen, zuwenden werde. Darauf ist zu erwidern, daß ein solches Ebnen des Weges nur für den im Gehen noch ganz Ungeübten anzuraten ist. Wer eine fremde Sprache lernen will, muß beizeiten in dem Wörterbuch suchen und finden lernen. Mechanisch ferner ist diese Arbeit nur bei den Wörtern, die etwas Konkretes und zu allen Zeiten sich Gleichbleibendes bezeichnen. Für die Mühe, die ihm das Suchen im Wörterbuch bereitet, wird der Schüler durch eine bald wachsende Vertrautheit mit der Sprache entschädigt. Ein zu ängstliches und zu lange fortgesetztes Vorpräparieren verweichlicht. Zwei nach entgegengesetzten Seiten übertreibende Methoden stehen sich jetzt im fremdsprachlichen Anfangsunterricht gegenüber: die einen möchten den Anfänger gleich in die hochgehenden Wogen der fremden Sprache hineinwerfen, die andern wollen seine Schwimmversuche nach übervorsichtiger, alles Mißlingen ausschließender und die Kraft sparender Methode regeln. Es läßt sich nicht leugnen, daß der Schüler auch in lateinischen und griechischen Originaltexten der Anfangsstufe Schwierigkeiten begegnet, für die er nicht vorbereitet ist. Auch einfach schreibende Schriftsteller wie Cornelius Nepos, Cäsar, Xenophon haben nicht für kleine Knaben geschrieben, wie sie auch aus dem ganzen Umkreise der Sprache sich das für die Gestaltung ihrer Gedanken Notwendige herholen. Originaltexte, auch noch so vorsichtig ausgewählt und aneinandergereiht, enthalten immer manches dem Schüler noch Unzugängliche und können die Schwierigkeiten nie so vorsichtig steigern wie die zurechtgemachten Stücke eines Lesebuches. Es ist demnach wünschenswert, daß dem Schüler durch vorbereitende Bemerkungen des Lehrers oder durch die unter den Text gesetzten oder in einem besonderen Hefte gedruckten Erklärungen die nötige Hilfe geboten werde. Sich an dem recht Schweren, an dem, was Aristoteles *σφόδρα νοητόν* nennt, zu üben, bringt Gewinn; wer sich aber vergeblich öfter an dem müde gearbeitet hat, was für ihn, oft vielleicht aus einem ganz äußeren Grunde, nicht findbar ist, wird auch den Schwierigkeiten gegenüber, die er wohl bewältigen könnte, mißtrauisch werden und vor der Zeit zu suchen aufhören. Ausgaben mit Anmerkungen haben also eine pädagogische Berechtigung, ja entsprechen einem pädagogischen

Bedürfnis. Sie dem Schüler zu verbieten ist gefährlich: es bedarf für ihn schon bei der Präparation eines Vermittlers. Zunächst blickt ihm stets viel seltsam Unverständliches aus seinem Autor entgegen. Tut man nichts, dieses Gefühl des Befremdens zu verscheuchen, so wird seine Kraft bald erlahmen, oder er sinnt selbst auf Mittel, sich das Schwere leicht, das Unmögliche möglich zu machen.

Zunächst hat die Präparation wie die Interpretation mit den sprachlichen Schwierigkeiten zu ringen. Bei der Lektüre lateinischer und griechischer Schriftwerke, die in Wortstellung, Satzbildung, Ausdrucksweise so stark von unserer Sprache abweichen, hängt auf der untersten Stufe so ziemlich alles von der Übung im Konstruieren ab. Erst wer die Konstruktion klar erfaßt hat, fühlt festen Boden unter seinen Füßen. Der Neigung zum Irrlichtelieren wird durch das Herausheben der Konstruktion am sichersten entgegengearbeitet. Gibt diese ja doch das Knochengerüst des Gedankens. Es wäre aber die unerträglichste Pedanterie, diese Übungen länger, als durchaus notwendig ist, fortzusetzen. Es kommt bald die Zeit, wo, was im Anfange bei der Erklärung altsprachlicher Texte die Regel war, nur noch die Ausnahme sein darf. Auf der obersten Stufe nun vollends muß es dem Schüler stets wie ein Donnerwort klingen, wenn man ihm zuruft, er solle konstruieren. Es liegt darin eben der Vorwurf, daß er nicht einmal die ganz groben, elementaren Schwierigkeiten bewältigt hat.

Im ersten Stadium der lateinischen und griechischen Lektüre hat die sprachliche Erklärung ein ungeheures Übergewicht. Es gibt nichts Verkehrteres, als sich hier mit dem Sprachlichen schnell abzufinden, um bald zum Sachlichen zu kommen. Nur wer die Kunst des pädagogischen Breittretens mit Meisterschaft übt, würde übrigens auf die sachliche Erklärung eines so kleinen und harmlosen Stückes, wie es im Anfange der lateinischen und griechischen Lektüre von einem Tage zum andern etwa vorbereitet werden kann, den größeren Teil einer Unterrichtsstunde verwenden können. Aber mit jeder folgenden Stufe verlangt das Sachliche eine eingehendere Berücksichtigung. Alles sich selbst erklären lassen und immer nur darauf aus sein, Stunde für Stunde ein möglichst großes Stück zu absolvieren, heißt die Zeit verschwenden. Aber auch ein Übermaß von Erklärungen ist vom Übel. Selbst einem Schüler der untersten Stufe braucht man nicht alles zu sagen, und selbst den Schwerfälligsten verdrießt es, wenn man ihn mit geheimnisvoller Miene finden läßt, was sich für ein mit Vernunft begabtes Wesen von selbst versteht. Doch noch eine andere Klippe gilt es zu vermeiden: die Fülle selbst des von allen Seiten sich zur Berücksichtigung darbietenden Wissens kann dem Lehrer gefährlich werden. Die sozusagen körperliche Erscheinung des Altertums ist durch emsige Forschungen auf allen Gebieten aufgehellt worden, und auch das kaum noch relativ Bedeutsame hat eine sehr eingehende Behandlung gefunden. Der Lehrer, der doch sozusagen auch ein Mensch ist, wird Mühe haben, bei der Erklärung der alten Schriftsteller den Objekten seiner eigenen Studien nur genau das ihnen zukommende Maß von Berücksichtigung zu gewähren. Ganz unparteiisch zu

sein ist dem Menschen unmöglich, und die Ideenassoziation, durch das Interesse beflügelt, ist geschäftig, selbst zwischen dem Entlegensten Verbindungen herzustellen. Aber es gehört zu den Pflichten der Schulerklärung, daß man sich im Zentrum zu halten suche und dem Zuge nach gewissen Punkten der Peripherie, die einem durch eigene Studien besonders interessant geworden sind, entgegenarbeite. Leider ist es viel leichter, mit Erörterungen über das Sekundäre, was man eigentlich nur quasi praeteriens erwähnen sollte, die langen Stunden zu füllen als das Substanzielle geschickt und gründlich auszunutzen. Gerade heute, wo sich dem Interpreten so viel Hilfsmittel bieten, ist es schwer, die richtigen Proportionen zu wahren. Man vergesse nie, daß die sachliche Erklärung es nicht bloß mit der Mitteilung von allerhand Tatsächlichem und sinnlich Greifbarem zu tun hat, sondern in erster Linie mit dem, was mit den geheimeren Kräften des menschlichen Innern erfaßt sein will. Doch ist es nicht geraten, ein zu starkes Gewicht auf die Klarlegung des logischen Zusammenhangs zu legen. Logisch zu denken ist dem normalen Menschen natürlich. Er tut es unbewußt, und das Unlogische ist nur eine Ausnahme in seinem Gedankenprozeß. Dem Schüler jeden harmlosen Gedanken logisch zerlegen und alles vom Autor Gesagte gewissermaßen in die Form mathematischer Schulbeweise zwängen, heißt ihn durch eine überflüssige Subtilität ermüden und langweilen. Man denke an den Spott, den Mephistopheles über solches pedantisch-methodisches Aufdröseln des an sich Verständlichen ausgießt. Aber der Schüler soll nicht bloß einzelne Sätze, nicht bloß einzelne Kapitel lesen, sondern ganze Schriften. Diesem Bilde des Ganzen muß die Erklärung des einzelnen, müssen die Zusammenfassungen und ergänzenden Ausführungen am Anfange jeder Unterrichtsstunde zustreben. Dabei werden sich zugleich reiche Gelegenheiten bieten, die modernen Literaturen sowohl wie die modernen Zustände wie die ganze moderne Denkweise zur Vergleichung herbeizuziehen.

Zum Schluß sei darauf hingewiesen, daß die Werke der Alten der Jugend nicht bloß historisch, sondern auch ästhetisch erklärt werden sollen. Es ist endlich an der Zeit, sich von dem Vorurteil, welches auf der ästhetischen Erklärung lastet, freizumachen. Ebensowenig als gelehrte Pedanterie und wahre Gelehrsamkeit sich decken, ebensowenig soll man jene fade Affektation, welche man als Schöngeistigkeit bezeichnet, mit der ästhetischen Erklärung auf eine Linie stellen. Mit der Aufhellung der zeitlichen und politischen Beziehungen eines Werkes der prosaischen oder der poetischen Literatur ist bei der Schulinterpretation nicht genug getan. Es gilt, einen gewissen feinen Geist, der, wie Winckelmann sagt, mit mächtigen Schwingen zur Betrachtung der Schönheit erhebt, in sich und den Schülern zu nähren. Zu warnen ist dabei vor endlosem ästhetischem Theoretisieren und vor phrasenhaftem Pathos. In bestem Sinne ästhetisch ist die Erklärung, welche das behandelte Literaturwerk lebendig zu machen versteht; nicht ästhetisch ist jene andere, die immerfort an schalem Zeuge klebt und mit pedantischem Nachdruck Dinge behandelt, welche nur eine beiläufige Erwähnung verdienen. Zur ästhetischen Erklärung ist vor allem auch Wärme und ein Grad von Beredsamkeit nötig. Wer diese Eigenschaften nicht besitzt,

wird die in den Werken der Alten schlummernde Seele nicht zu wecken verstehen.

Das höchste Ziel einer jahrelang methodisch geübten Erklärung muß aber sein, daß der Schüler, abgesehen von äußeren, durch Selbsttätigkeit nicht zu findenden und einfach mitzuteilenden Daten, keine Erklärung mehr nötig hat. Le véritable éducateur, hat ein Franzose gesagt, travaille à se rendre superflu. Dasselbe kann man von dem Interpreten sagen. Fragen wir uns nunmehr ehrlich, ob wir uns rühmen dürfen, unsere Schüler durch unsere Art zu erklären zu jener Selbständigkeit im Erfassen des lateinisch und griechisch Geschriebenen zu bringen. Von allen Seiten heißt es heute, das Lesen der alten Schriftsteller sei die Hauptsache; diesem Ziele gegenüber habe alles andere nur die Bedeutung eines Mittels. Dabei wird aber allerorten nur das Übersetzen geübt, welches doch nur als die Vorbereitung zum Lesen gelten dürfte. Weshalb bleibt die Schule nach so langer Beschäftigung mit den alten Sprachen am Fuße der Koppe stehen, anstatt auch noch jenes letzte Stück in die Höhe zu klimmen? Es mag eine hervorragende Begabung dazu gehören, eine fremde Sprache nicht bloß mit grammatischer Korrektheit, sondern mit Geschick und mit Verständnis für ihre Eigenheiten schreibend und sprechend zu handhaben; wer aber nichts weiter erreicht, als das in fremder Sprache Geschriebene unter Mühen sich zusammenbuchstabieren zu können, der ist entweder nicht richtig unterrichtet worden, oder seine Begabung reicht für das Erlernen einer fremden Sprache nicht aus. Heute zumal, wo man dem Schreiben und Sprechen des Lateinischen so bescheidene Ziele setzt, sollte als formales Ziel eine Gewandtheit im Verstehen eines lateinischen Textes aufgestellt werden, die sich noch als Lesenkönnen bezeichnen ließe. Wie dahin gelangen? Ich sehe zwei Wege sich öffnen. Sobald die Schüler mit der Art des Autors einigermaßen vertraut geworden sind, verwende man den Schluß der Stunde dazu, nicht bloß übersetzend, sondern lesend mit ihnen fortzufahren. Der Lehrer selbst lese in langsamem Tempo den Text. Freilich muß dies in sprechender, durch richtige Betonungen und passende Modulationen unmittelbar das Gelesene erklärender Weise geschehen. Wer seine Fertigkeit im Lesen nicht zu dieser Kunst gesteigert hat, dem fehlt eine sehr wirkungskräftige Eigenschaft des Lehrers. Durch dazwischen geworfene Fragen, aber nur an Stellen, wo wirklich die Gefahr des Mißverstehens oder Nichtverstehens vorhanden ist, helfe man nach und lasse von Zeit zu Zeit das Gelesene kurz referieren. So wird doch dem Schüler die Ahnung geweckt, daß man Lateinisches und Griechisches verstehen kann, auch wenn man es nicht in schulmäßiger Weise, mit der Absicht, es ins Deutsche zu übersetzen, präpariert hat. Vielleicht begreift er sogar, daß es in der Hingabe an den Autor stört und geradezu ein Hindernis des Verständnisses wird, wenn man beim Lesen immer darauf sinnt, wie das wohl am besten ins Deutsche zu übersetzen sein möchte. Ein zweites Mittel, den Schüler im Lesen der alten Schriftsteller zu üben, ist folgendes. Man gebe ihm allwöchentlich für eine festgesetzte Stunde ein nicht zu knapp gemessenes Stück aus dem alten Schriftsteller auf, mit der

ausdrücklichen Bemerkung, daß es dem Inhalte wie auch der Form nach besprochen werden, aber nicht übersetzt werden soll. Nach einiger Zeit wird er diese Art der Behandlung dem Präparieren zum Zwecke des Übersetzens vorziehen, und falls er zu denen gehört, die dem eigenen Triebe, nicht bloß der Not gehorchend, den steileren Bildungsweg betreten haben, werden ihm diese Übungen eine Anleitung zu einer freieren Beschäftigung mit fremdsprachlichen Autoren werden.

In dem Maße, als das Gymnasium an Wirkungskraft verloren hat, ist man bemüht gewesen, die Unterrichtsmittel rationeller zu gestalten. Von den Grammatiken ist schon die Rede gewesen. Ebenso sind die wichtigsten Übungsbücher aufgezählt worden, die durch Anschluß an die Lektüre in den altsprachlichen Unterricht eine straffere Konzentration zu bringen suchen. Über dem Bestreben, sich an dem durchaus Notwendigen genügen zu lassen, sind die Grammatiken freilich bisweilen gar zu harmlos geworden, und die das Gelesene in einem meist seltsamen Deutsch reproduzierenden Vorlagen zum Übersetzen haben wohl nur selten die Kraft gehabt, zu der Wirkung des alten Schriftstellers etwas hinzuzufügen. Mit besonderem Eifer hat man an der Umgestaltung der Schulausgaben der alten Schriftsteller gearbeitet. Früher hatte man außer den Textausgaben nur solche, welche immer zugleich der Fachwissenschaft dienten; jetzt wollte man alles auf die Bedürfnisse der Schule und des Schülers berechnet wissen. Einer Ausgabe ein gelehrtes Aussehen zu geben, ist freilich leichter, als in der Einleitung ein lebensvolles Gesamtbild von dem Schriftsteller zu entwerfen und nachher durch fein abwägende Anmerkungen alle charakteristischen Einzelheiten seines Ausdrucks in ein helles Licht zu setzen. Die meisten Ausgaben dieser Art bieten des Kernhaften immer noch zu wenig. Für solchen Mangel kann weder die Fülle der Belehrungen über das Sekundäre, noch der Reichtum an Illustrationen, noch die Eleganz der Ausstattung einen Ersatz bieten. Es ist ferner ein richtiges Prinzip, durch Hervorhebungen und Teilungen Übersicht zu schaffen. Doch geht man oft in den heutigen Schulausgaben in dieser Hinsicht zu weit. Der gesperrte Druck z. B. sollte nur in bescheidenem Maße verwendet werden. Gerade daran soll sich der Schüler ja früh gewöhnen, auf die durch die Wortstellung im Lateinischen und Griechischen mühelos bewirkten Hervorhebungen aufmerksam zu sein. Ferner überschreiten die zerfasernden und dispositionswütigen Inhaltsangaben oft das Maß des Gerechtfertigten. Namentlich am Rande des Textes soll man sich begnügen, die Hauptgesichtspunkte anzugeben. Sodann werden zu viel Abbildungen geboten, oft von wahren Nichtigkeiten, die mit dem Gedanken des Autors nichts zu tun haben. Sehen ja doch manche Schulausgaben wie Bilderbücher aus. Überaus dürftig sind ferner die Indices der meisten für Schüler bestimmten Textausgaben. Sollen die Schüler keine kommentierten Ausgaben haben dürfen, so müssen wenigstens die Vor- und Nachbemerkungen ihrer Texte über die groben Verlegenheiten hinwegzuhelfen suchen. Die gewöhnlichen historischen und geographischen Anhänge unserer Schulausgaben genügen dazu nicht von ferne. Schließlich sei der Wunsch ausgesprochen, daß man bald wieder zu der

alten Art, die Anmerkungen unter den Text zu setzen, zurückkehren möge. Die jetzt in Deutschland fast herrschend gewordene Gewohnheit, sie vom Texte des Autors gesondert zu bieten, hat etwas Unnatürliches und Schikanöses.

H. Ziemer, Die neueren Schulausgaben der lateinischen Klassiker (Mh S. 1903 Juni). — Schulausgaben der alten Schriftsteller sind vornehmlich bei Teubner, Weidmann, Freytag, Velhagen u. Klasing, Schöningh (Paderborn), Perthes (Gotha), Goedel (Hannover), Halle (Waisenhaus), Aschendorff (Münster) erschienen. Namentlich der Teubnersche und Weidmannsche Verlag suchen in dieser Hinsicht allen nur irgend möglichen Anforderungen zu genügen. Bei Teubner sind außer der Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum auch Schultexte in freundlichster Ausstattung zu haben mit kurzen Einleitungen, Inhaltsübersichten und Namensverzeichnissen. Als Ergänzung zu diesen bloßen Texten bieten sich Schülerpräparationen für alle Schulschriftsteller dar. Daneben behaupten sich die alten Teubnerschen Ausgaben mit Anmerkungen unter dem Texte, welche zugleich den Ansprüchen der Wissenschaft Rechnung tragen. Dazu kommen als vierte Sammlung in diesem Verlage die glänzend ausgestatteten Schülerausgaben mit gesondertem Kommentar und mit Hilfsheften, welche das bei der Lektüre Besprochene zu sammeln und zu vertiefen suchen und auch neben jedem anderen Texte verwendbar sind. — Auch die Weidmannsche Buchhandlung hat zu ihren alten wertvollen Ausgaben der von M. Haupt und H. Sauppe begründeten Sammlung eine für die Schule speziell berechnete und gleichfalls sehr gut ausgestattete mit gesondertem Kommentar gefügt. Schlußübersichten und Resümees der etwa ausgeschiedenen Teile suchen dem Schüler das Erfassen des Ganzen zu ermöglichen. Von den wichtigsten Schulschriftstellern bietet der Weidmannsche Verlag auch bloße Textausgaben.

Was die Wörterbücher betrifft, so sind neben den bekannten von Georges die von Heinichen-Wagener (Teubner) und von J. M. Stowasser (Freytag u. Tempsky) zu großer Beliebtheit gelangt. Außerdem sind bei Teubner Sonderwörterbücher erschienen zu Cäsar (Ebeling-Lange), zu Nepos (Siebelis-Polle), zu Phädrus (Schaubach), zu Siebelis' Tirocinium poeticum (Schaubach). Auch das Wörterbuch zu Cornelius Nepos von Weidner (Freytag) sei erwähnt.

7. Noch ein Wort über die mit ebensoviel Eifer gepflegte und gepriesene wie angefeindete Gestaltung des Gymnasiums, welche sich Reformgymnasium nennt. Dieses beginnt den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen, setzt den Beginn des lateinischen Unterrichts nach U III (im ganzen 16 wöchentliche Stunden weniger als an den anderen preußischen Gymnasien) und läßt dann von U II ab das Griechische folgen, das im ganzen fünf oder vier wöchentliche Stunden weniger hat als in den anderen Gymnasien. Man hofft dabei auf die Unterstützung des voraufgehenden deutschen und französischen Unterrichts. Später einsetzend, könne das Lateinische rationeller behandelt werden, und auf so gesicherter Basis könne auch die Lektüre schneller fortschreiten. Es ist nicht zu bestreiten, daß ein um einige Jahre älterer Schüler das verstandesmäßig zu Erfassende leichter erfassen wird, zumal wenn er vorher schon am Französischen fremdsprachliche Bewältigungsversuche gemacht hat. Auch wird man den Satz nicht aufrecht erhalten können, daß das Gedächtnis des Tertianers nicht mehr willig genug sei, die reiche Formenlehre des Lateinischen zu bewältigen: von jeher hat ja doch die noch reichere griechische Formenlehre auf

einer späteren Stufe gelernt werden müssen. Anderseits ist es ein hinfälliges Argument, daß man von dem leichteren Französisch zu dem schwereren Latein fortschreiten, nicht den umgekehrten Weg nehmen müsse. Wer denn doch zur bewußten Sprachbewältigung übergehen muß, wird, was er lernen muß, leichter an den klaren und sprechenden Formen einer jugendlichen alten Sprache lernen als an einer verwitterten und skelettartigen modernen Sprache, und wäre es selbst eine so gesetzlich ausgestaltete wie die französische. Auch wenn man also das Französische nach der so lange geübten, wenn auch durch häufigere Verwendung der Induktion modifizierten grammatischen Methode lernen läßt, kann das Reformgymnasium mit dem Französischen im Anfange gar nicht dieselbe sichere Grundlage für allen späteren fremdsprachlichen Unterricht gewinnen lassen wie das alte Gymnasium mit dem für diesen Zweck vorzüglich geeigneten Lateinischen. Wird das Französische aber nach jener künstlichen Methode gelehrt, die sich die natürliche nennt, so erschwert es in hohem Grade den nachfolgenden lateinischen Unterricht, falls dieser nicht gleichfalls nach dieser natürlichen Methode erteilt wird. Schließlich sei noch bemerkt, daß die zwar sehr logische, aber auch an kondensierenden Abstraktionen wie an gesellschaftlichen Feinheiten überreiche und dabei etwas perfide französische Sprache der Seele des Kindes fremder ist als das naive, ehrliche, umständliche Latein. Ohne Zweifel müssen die meisten das Latein und Griechisch, was sie lernen, teuer bezahlen. Auch kann, wenn die Klassen klein oder die Schüler oder die Lehrer hervorragend befähigt sind, viel Zeit gewonnen werden. Daß aber unter den üblichen Verhältnissen das Ziel des Gymnasiums durch Änderung und Abkürzung der Methode je viel früher wird erreicht werden können, ist wenig wahrscheinlich. Die Freunde des Gymnasiums erblicken deshalb in dem Reformgymnasium eine Gefahr für das Gymnasium und eine Übergangsform, die radikaleren Umgestaltungen den Weg öffne. Daß neuen Theorien in liberaler Weise die Möglichkeit gewährt wird, sich zu betätigen, ist sehr zu billigen; doch wäre es, um in dieser die Entwicklung unseres höheren Schulwesens beunruhigenden Frage Klarheit zu schaffen, durchaus zu wünschen, daß man auf Möglichkeiten sänne, die Zielleistungen der beiden Arten von Anstalten in ihrem ganzen Umfange an demselben Maßstabe zu messen. In der bisherigen Weise, sich auf der einen Seite der Erfolge rühmend, sie auf der anderen theoretisch anfeindend, gelangt man schwerlich zu einer unanfechtbaren Entscheidung.

Zu seinem bei Gelegenheit der letzten Schulkonferenz abgegebenen Gutachten (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S. 298) äußert sich J. Ziehen über diesen Punkt folgendermaßen: „Sieht man von den trüben Erinnerungen an die Methode des selbstgenossenen französischen Unterrichts und von den nicht gerade erfreulichen Erfahrungen mit der eben bezeichneten gegenwärtigen Richtung des neusprachlichen Unterrichts ab (er denkt dabei an die extremen Vertreter der sogenannten natürlichen Methode), so stellt sich ein Vergleich zwischen der Qualifikation des Lateinischen und des Französischen für die erste sprachlich-logische Schulung so dar, daß auf beiden Seiten Vor-

teile und Nachteile sind, die sich ungefähr aufwiegen. Als ein großer, unbestrittener Vorzug des Französischen ist aber anzuführen, daß diese Sprache sich von vornherein in sehr zweckmäßiger und ungezwungener Weise auch zum freien mündlichen Gebrauch verwenden läßt.“ Aliquid dicit, sed in eo non sunt omnia. Handelt es sich bei diesen frühzeitigen Sprechübungen im fremdsprachlichen Unterrichte auch nur um Dinge, die an der allernächsten Oberfläche abgesucht sind, so sind es doch immerhin Versuche, sich die fremde Sprache lebendig zu machen. Wer sich frühzeitig auch im mündlichen Gebrauch einer fremden Sprache einige Fertigkeit erworben hat, steht dem in dieser Sprache Geschriebenen bald freier und wagemutiger gegenüber, und nach solchen Übungen im französischen Anfangsunterrichte wird der Schüler allerdings nachher mit einer größeren Sprachbewältigungskraft an das Lateinische gehen und leichter namentlich Satzganze erfassen können als jener andere, der in Sexta das Lateinische, das an Formschwierigkeiten viel reicher ist als das Französische, als erste fremde Sprache zu lernen anfängt. Dem gegenüber ist mit Nachdruck auf der Konferenz von den Vorzügen des bisherigen Unterrichtsgangs geredet worden. Im ganzen aber, muß man gestehen, ist bei dieser Gelegenheit das alte Gymnasium nicht eben geschickt verteidigt und das Reformgymnasium nicht eben geschickt angegriffen worden.

Michaelis, Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren? Marburg, Elwert. — Reinhardt, K., Der altsprachliche Unterricht im Gymnasium nach dem Frankfurter Lehrplan. Teubner. — Weber, L., Hat das Reformgymnasium eine Zukunft? N. J. 1902. — Ziehen, J., Über die Verbindung der sprachlichen und sachlichen Belehrung. Frankfurt, Kesselring. — Reinhardt, K., Der Plan des Reformgymnasiums. Was verspricht er und was droht er? Mon. — Wulff, J., Der lateinische Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan. — Cauer, P., Der Plan des Reformgymnasiums. Düsseldorf. — Cauer, P., Duplik in Sachen des Reformgymnasiums. Teubner. — O. Liermann, Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Weidmann. — Ziehen, J., Der Frankfurter Lehrplan. Frankfurt, Kesselring. — Lambeck, G., Wie kann das Reformgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zum geschichtlichen Denken erziehen? Mh S. I. — Meßer, A., Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882—91. Teubner. — Die Kritiken des Reformgymnasiums von G. Uhlig und O. Jäger im Humanistischen Gymnasium.

Hilfsbücher für den lateinischen Unterricht an Reformschulen: Lateinische Formenlehre für Schulen mit dem Frankfurter Lehrplan. Nach H. Perthes bearbeitet von W. Gillhausen. Vierte Auflage von C. Bruhn (Weidmann); K. Reinhardt, Lateinische Satzlehre, bearbeitet von J. Wulff und C. Bruhn (Weidmann); Lateinisches Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler nach Perthes' lateinischen Lesebüchern bearbeitet von E. Wulff, und Wortkunde dazu (Weidmann); Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische nach dem Frankfurter Lehrplan von J. Wulff und C. Bruhn (Weidmann); Fr. Bahnsch, Lese- und Übungsbuch für den lateinischen Anfangsunterricht an Reformschulen (Teubner).

III. DIE LATEINISCHEN SCHULSCHRIFTSTELLER.

1. Als geeignetster Schulautor für den Anfang galt lange Cornelius Nepos. Ende des 18. Jahrhunderts wurden Stimmen gegen ihn laut, andere erwiderten zornig, und der Kampf tobte lange unentschieden hin und her (vgl. Eckstein, Lat. Unt. S. 609). Auch an Erweiterungen und Umgestaltungen hat es nicht gefehlt, um ihn dem Inhalt wie der Form nach für die Schule brauchbarer zu machen. Man nahm Anstoß an manchen geschichtlichen, geographischen, chronologischen Irrtümern wie an einigen Eigenheiten seines Sprachgebrauchs; anderen schienen nicht alle hier geschilderten Männer hinlänglich bedeutend; Vogel fügte, um eine empfindliche Lücke auszufüllen, eine von ihm selbst verfaßte Vita des Perikles hinzu. Heute stimmen so ziemlich alle darin überein, daß Cornelius Nepos gerade so, wie er ist, wenn man einiges ungelesen läßt, ein allen Anforderungen genügender Schriftsteller für den Anfang ist. Die Art seiner Behandlung ist der Jugend sympathisch und förderlich. Ist aus ihm auch nicht ein vollständiges und gründliches positives Wissen der behandelten Personen und Zeiten zu gewinnen, so bietet er doch der Jugend gerade die anregende Belehrung, die sie auf dieser Stufe nötig hat. Erstens zeigen seine Viten bedeutende Männer mit kulturhistorischem Hintergrunde. Sodann haben seine Anekdoten einen psychologischen Gehalt und lassen deshalb einen Stachel in der Seele des Lesenden zurück. Drittens hat seine Wärme eine die Seelen öffnende Kraft. Die Erinnerung der Schüler pflegt ihm auch treu zu bleiben, was sich freilich zum Teil daraus erklärt, daß er ihre erste lateinische Liebe war.

Eichner, M., Über die lateinische Lektüre in Quarta. Prgr. Meseritz 1890. — Weißenborn, J., Cornelius Nepos in seiner Bedeutung für den Unterricht gewürdigt. Prgr. Aschaffenburg 1892. — Böhme, W., Eine Nepősstunde in Quarta. L. L. 12. — Fügner, F., Des Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen in Auswahl bearbeitet und vermehrt durch eine Vita Alexandri Magni. Text und Hilfsheft. Teubner.

2. Neben Cornelius Nepos eignen sich vortrefflich für den Anfang die Fabeln des Phädrus (vgl. G. Uhlig, Human. Gymn. 1892, 33). Auch die als leicht geltenden römischen Dichter freilich bieten zunächst erhebliche Schwierigkeiten, und der Schüler wird selbst auf der obersten Stufe nicht dahin gelangen, sie so mühelos lesen zu können wie z. B. den Homer. Ihre Sprache ist eben stets straff und kunstvoll gestaltet, nicht bloß veredelt auf der Grundlage einer lässigen Natürlichkeit. Aber diese sauber ausgearbeiteten und knapp gehaltenen Fabeln des Phädrus verdienen ja auch, ganz langsam unter Abwägung jedes Wortes gelesen zu werden. Die Gegenstände ferner, die sie behandeln, sind von ewiger Bedeutsamkeit, und man kann sie immer wieder lesen, weil sie mit der wachsenden äußeren und inneren Erfahrung immer wieder in einem anderen Lichte erscheinen. Es sind welche darunter, die in wenigen Versen den feinsten Extrakt ganzer Bände kriegsgeschichtlicher und politischer Erzählungen bieten. Man lasse sie übersetzen, nachübersetzen, auswendig lernen.

3. **Cäsars** militärischer Bericht über seine Feldzüge ist in unserer Zeit in in so hyperbolischen Ausdrücken gelobt worden wie kein zweites Literaturwerk des Altertums. Auch über seine Brauchbarkeit für die Schule sind wahre Hymnen geschrieben worden. Wer dieses Lob einzuschränken wagt, gewinnt leicht das Aussehen eines, qui suis malit auspiciis desipere quam sapere alienis. Und doch muß es sein. Es soll diesem Schriftsteller das Lob nicht vorenthalten werden, mit einer mustergültigen Klarheit und in einer durchaus angemessenen und von falschen Tönen völlig reinen Sprache über seine Feldzüge berichtet zu haben. Genügt das aber, um ihm die bildende Kraft eines Schriftstellers für die Jugend zuzusprechen? Berechtigt das, ihn während ganzer zwei Jahre fast ausschließlich lesen zu lassen, von denen zu schweigen, die auch in Prima ihn noch kursorisch gelesen wissen wollen? Hat man doch sogar verlangt, daß gegen Ende der Obertertia und in Sekunda in deutschen Aufsätzen das Fazit der Cäsarlektüre gezogen werde! Niemand hat mit eindringlicherer Beredsamkeit die Lektüre Cäsars, namentlich des Bellum Gallicum, empfohlen als Perthes (Zur Reform des lateinischen Unterrichts, IV). Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, ob von der weltgeschichtlichen Bedeutung jener Unterwerfung Galliens nicht heute doch in gar zu emphatischem Tone geredet wird: nur darum handelt es sich, welche Bedeutung Cäsar als Schulschriftsteller gewinnen kann. Was zunächst seine Sprache betrifft, so wird ihm niemand das Lob vorenthalten, daß er hervorragend geeignet ist, in dem Schüler das Gefühl für das Gerade, natürlich Einfache, Normale zu bilden. Doch gestattete der Stoff nur eine kleine und noch dazu entlegene Provinz der lateinischen Sprache auszunutzen. Auch der Sprache nach ist Cäsar also kein Schriftsteller, der dem Schüler alles sein könnte: man feiere ihn als Muster des einfachen Stils, gestehe sich aber, daß man von den charakteristischen Ausprägungen des Lateinischen aus ihm doch nur einen Teil kennen lernen kann. Ferner ist es klar, daß die Kenntnis der militärischen Terminologie für 13- und 14jährige Zöglinge des humanistischen Gymnasiums nicht das in erster Linie Wichtige ist. Dieser einfache durchsichtige Bericht, der durch nichts an die Person des Schreibenden erinnert und streng sachlich und kalt bleibt, auch in den auf das äußerste gespannten Situationen, ist bei denen, die ihn mit politischem und militärischem Verständnis lesen, seiner Wirkung sicher. Über das Geschehene wird in der lichtvollsten Weise berichtet; die Erregung, von der es begleitet war, muß man sich hinzudenken oder sich an Andeutungen genügen lassen. Für reife, denkfähige und mit einer regen Phantasie begabte Menschen ist es ebenso leicht als genußreich, einen solchen Bericht sich psychologisch auszumalen und ihm dadurch eine Seele zu geben: für die Jugend bedarf es, um Wirkungen zu erzielen, eines größeren Quantums von Innerlichkeit. Noch ein anderes gebe ich zu bedenken. Dem Heldenmäßigen kommt das Verständnis und Interesse jedes vollständigen und natürlichen Menschen entgegen; das spezifisch Militärische aber, auch wenn der Bericht, wie der Cäsars, auf ein weiteres Lesepublikum berechnet ist, kann nicht sicher auf menschliche Teilnahme rechnen. Zu diesem spezifisch Militärischen gehören aber alle Marsch-

und Kampfbewegungen, welche erst mit Hilfe von genauen Karten recht verständlich werden, gehört auch alles die Bewaffnung und Verpflegung Betreffende. Unsere Ausgaben kommen dem Bedürfnisse des Schülers in dieser Hinsicht weit entgegen; aber selbst heute ist trotz aller Präkonisierung des Krieges und kriegerischer Großtaten das nüchterne militärische Interesse nicht etwas dem werdenden Menschen so schnell zur Natur Werdendes, daß er im Alter von 13 Jahren die trockene Klarheit eines militärischen Berichtes eines hingebenden Interesses für wert halten könnte. Zumal wenn durch das schulmäßige Lesen alles in die Länge gezogen wird, muß sich die Armut an echt menschlichem Gehalte, welcher solche Schriften charakterisiert, sehr deutlich fühlbar machen. Cäsar selbst würde zu dem pomphaften Lobe, welches ihm von seinen modernen Bewunderern gespendet wird, gelächelt haben. Die dröhnendsten Posaunentöne hat Perthes erschallen lassen. Er nennt das Bellum Gallicum ein herrliches Hilfsmittel harmonischer Geistesbildung und schleudert Zornesblitze gegen die, welche irgendwelche Teile davon in der Schule wegzulassen vorschlagen. Dagegen erklären Köchly und Rüstow, die doch auch über Cäsar ein Urteil hatten: „Cäsars Kommentarien sind eigentlich nur eine Lektüre für den im öffentlichen Leben durchgearbeiteten Mann, für den denkenden Politiker, für den gebildeten Militär; und so haben denn namentlich die größten Namen der letzteren Klasse zu seinen eifrigen Lesern gezählt". Von einem Buche ferner, welches zwei für die Bildung eines menschlichen Wesens hervorragend wichtige Jahre hindurch eine Hauptquelle sein soll, muß man doch auch erwarten, daß es etwas Herzgewinnendes und Erhebendes habe. Wer kann diese Eigenschaft aber den Kommentarien Cäsars nachrühmen wollen? Sie lehren vielmehr dieses, daß im Kriege und in der Politik der Erfolg auf der Seite des kühl und klar Berechnenden ist. Das Wort Fichtes, die Begeisterung siege immer und notwendig über den, der nicht begeistert sei, ist nie durch ein klar bis ins einzelne ausgeführtes Beispiel gründlicher widerlegt worden. Die enthusiastischen Bewunderer einer klugen und kalten, rücksichtslosen und glücklichen Eroberungspolitik, z. B. Perthes, erwidern darauf, aus der Geschichte solle man lernen, wie es in der Welt nun einmal hergehe. Wie Cäsar mit den Aduatukern, den gefangenen Venetern, der Besatzung von Alesia, den Genabensern, mit dem Dumnorix, den Häuptlingen Acco und Gutruatus, den Verteidigern von Uxellodunum verfahren ist, das sind Beispiele, die Cäsars bengalischen Beleuchtern recht geeignet scheinen, den Sinn der Jugend für die herbe historische Wirklichkeit reif zu machen. Seine Niedermetzelung der Usipeter und Tenkterer freilich und die durch Rücksichten der politischen Notwendigkeit schwerlich zu entschuldigende Behandlung, die er dem edlen Vercingetorix zuteil werden ließ, gehören zu den historischen Scheußlichkeiten ersten Ranges und machen selbst seine Panegyristen stutzig. Derartiges muß jeden natürlich Empfindenden mit Haß und Ekel erfüllen, wie es anders erhebend wirkt und aufjauchzen läßt, wenn man liest, daß die Bituriger, um diese Römerbrut zum Verhungern zu bringen, ihre eigenen Städte in Flammen aufgehen ließen. Hin und wieder hört man es auch eine schwere Versündigung an der Jugend nennen und eine Ver-

letzung des nationalen Interesses, Cäsars Bellum Gallicum mit 13- und 14jährigen Knaben zu lesen; andere aber finden, daß die Darstellung einer mit so rücksichtsloser Klarheit auf ihre Ziele gerichteten Kriegführung vor allem geeignet sei, vor Ideologie zu bewahren und „geschichtliche Bildung, d. h. einen realen Idealismus zu wecken" (Perthes). Die einen wollen alle sieben Bücher des Bellum Gallicum gelesen wissen, die andern sich an einer Auswahl genügen lassen und „das inhaltlich, geographisch und ethnographisch Zusammengehörige lesebuchartig herausheben" (Dettweiler, S. 138). Es ist darauf zu erwidern, daß es weit von dem Ziele des Gymnasiums abführt, wenn zwei ganze Jahre hindurch in den lateinischen Stunden fast ausschließlich von Marschbewegungen, taktischen Manövern, Schlachtplänen, Kriegsaltertümern gehandelt wird. Schriftsteller, die eine spezifisch militärische Erklärung nötig haben, gehören nicht in das humanistische Gymnasium. Ist es da zu verwundern, daß man Cäsar fast allerorten nur als Grundlage für grammatische Übungen benutzt und sich wenig bemüht hat, seine mit der sicheren Kombinationsgabe eines vollendeten Schachspielers ausgeführten Pläne zu beleuchten? Perthes erzählt jammernd, ein preußischer Schulrat von reicher Amtserfahrung habe ihm versichert, daß unter hundert Lehrern ihm kaum einer bekannt sei, der bei der Durchnahme der Kommentarien Cäsars auf den Inhalt des Schriftstellers eingehe. Es mögen seitdem einige mehr geworden sein. Diese Gleichgültigkeit gegen einen von einigen Stimmführern enthusiastisch verherrlichten Inhalt ist aber durchaus verständlich. Ein militärischer Bericht, und wäre er noch so klar und geschickt abgefaßt, kann für die, in denen das Interesse für derartiges nicht durch Vererbung oder früh bevorzugende Kultur weit über das normale Maß gesteigert worden ist, nie die erzieherische Bedeutung und anfeuernde Kraft des Heldentums gewinnen. Für taktische Kombinationen muß das Interesse künstlich erst geschaffen werden, während alle, die Alten wie die Jungen, für die heldenmäßige Tapferkeit wie für leidenschaftliche Erregungen überhaupt ein natürliches Verständnis besitzen. Man höre also nicht auf die Reden, daß das Bellum Gallicum, eine Schrift von so hoher Fürtrefflichkeit, eine solche Geschichtsquelle ersten Ranges, ein Buch mit der Heldengestalt des „größten Römers" im Mittelpunkte, von dem Schüler ganz gelesen und erarbeitet werden müsse, sondern lasse sich an einer Auswahl genügen. Ich verweise in dieser Hinsicht auf Dettweiler, der passende Gruppierungen bietet. Am sichersten wird der Schüler für Ariovist (I), Cassivellaunus (V), Vercingetorix (VII) zu gewinnen sein. Am meisten gelesen zu werden verdient das siebente Buch: der Aufstand des Vercingetorix, die Kämpfe um Gergovia und Alesia. Doch muß auch hier vieles ausgelassen werden. Sodann kommt für die Schule in Betracht, was im sechsten Buche über die Sitten der Germanen und Gallier gesagt wird. Das Bellum civile ist für Tertia zu schwer, und in Prima hat man Wichtigeres und Gehaltvolleres zu lesen.

Wagler, A., Cäsar als Schulbuch. Z. G. 11, 481. — H. Meusel, Schulausgabe des Bellum Gallicum mit einem Anhang über das römische Kriegswesen zu Cäsars Zeit von R. Schneider. Berlin, W. Weber. — Fries, W., Eine Cäsarlektion

in Obertertia. L. L. 3. — Köchly, H., Cäsar und die Gallier. Heidelberg 1882. — Hilfsheft zur Ausgabe von Fügner. Teubner.

4. In hervorragendem Grade für die Schullektüre geeignet ist die Geschichte Alexanders des Großen von Q. Curtius Rufus, und zwar ist es ein Buch, welches von Schülern jedes Alters, sobald sie die ersten Schwierigkeiten des Lateinlernens überwunden haben, mit Lust gelesen wird. Natürlich bietet Curtius keinen zuverlässigen militärischen Bericht, noch erörtert er das politische Ideal Alexanders, aber er hat sein Material mit gestaltender Kraft sehr wirkungsvoll reproduziert und versteht es vortrefflich, Handlungen aus Willensregungen abzuleiten und über die Natur des Menschen überhaupt feine und gut formulierte Belehrungen zu spenden. Dazu gesellen sich glanzvolle, die Phantasie anregende Schilderungen. Von ganz besonderem Reiz sind die eingestreuten Reden, die wie die so ziemlich aller alten Geschichtsschreiber auf historische Wahrheit keinen Anspruch erheben, aber innerlich wahr sind und in sehr gewinnender Weise die Seele der erzählten Vorgänge enthüllen. Man braucht in dieses Buch nur hineinzugreifen: es ist überall interessant und gehaltvoll.

Krah, E., Curtius als Schullektüre. Prgr. Insterburg 1870, 1871. — Eußner, Curtius als Schullektüre. Blätter f. d. bayrische Gymnasialschulwesen, 9, 331. — Sparig C., Vorschläge zu einer Auswahl aus Curtius. L. L. 35.

5. Der ergiebigste Schriftsteller für Sekunda ist Titus Livius. Nur verspreche man sich von ihm nicht zu viel Förderung für den Geschichtsunterricht: wie an den historischen Stücken Shakespeares ist das Beste an ihm das Unhistorische. Man ist heute darüber einig, daß Livius weder den kritischen Sinn des eigentlichen Geschichtsforschers besaß, noch strategische Kenntnisse, noch einen scharfen politischen Verstand. Nicht quellenmäßig beglaubigte historische Wirklichkeit bietet er, sondern eine poetisch-rhetorische Reproduktion der römischen Vergangenheit. Was indessen auch die kühle Gelehrsamkeit gegen sein Werk vorbringen mag, niemand hat so viel zum Ruhme Roms beigetragen wie er. Kann man auch die Tatsachen der römischen Geschichte chronologisch geordnet und von legendenartigen Zutaten gesäubert besser aus zahlreichen knappen wie umfangreichen Römischen Geschichten kennen lernen: die spezifisch römische Gesinnung, deren Produkt die Geschichte Roms ist, hat niemand in ihrem Wesen besser erfaßt, noch in gewinnenderer Weise zur Darstellung gebracht. Dies muß der für die Auswahl des zu Lesenden entscheidende Gesichtspunkt sein. Wer, wie Dettweiler will, aus Livius in erster Linie den Aufbau des römischen Staates kennen lernen will, wird aus dem Kritisieren des Livius nicht herauskommen. Für Verfassungsfragen, heißt es ja, gehe ihm das Verständnis ab, und im Chronologischen sei er nachlässig. Noch weniger ist Livius ein Schriftsteller, an dem, wie an Cäsar, zukünftige Offiziere ihre Studien machen können. Aber er versteht es, die Geister der Vergangenheit wachzurufen, der Phantasie des Lesers lebensvolle Bilder zu bieten, Stimmungen zu schildern und das Hinundherwogen politischer wie menschlicher Erwägungen in der Seele seiner agierenden Hauptpersonen darzustellen. Livius lesend wird man zu einem idealen Römer, im Sinne des wahren Idealismus, der

nicht über alles einen rosenfarbenen Schleier wirft, sondern das Wesentliche herauskehrt, allerdings mit liebender Bevorzugung des Guten und Schönen. Er ist nebst Vergil und Horaz der eigentliche Herold von Roms Größe. Für das aber, was der römischen Geschichte erzieherischen Wert verleiht, steht Livius unerreicht da. Man hüte sich also, bei der Erklärung mit Verwertung der neuesten Forschungsresultate an ihm herumzunörgeln. Dann wird er eine hohe männliche Denkweise schaffen, und selbst nüchterne Schüler werden etwas von jenem Begeisterungsrausche spüren, der einst über Cola Rienzi kam, wenn er Livius las. Neben Cicero und Vergil ist er der gelesenste römische Schriftsteller gewesen. Aus ihm vor allem hat man Roms Geschichte kennen gelernt. Es stimmt deshalb ironisch gegen die Geschichte, wenn man bei einem hervorragenden Kenner des Livius, bei Weißenborn, liest: „Livius hat wie kein anderer dazu beigetragen, die römische Geschichte zu fälschen." Das ist in einem gewissen Sinne richtig, und doch muß jeder zugeben, daß Livius nicht bloß gefällt, sondern auch eine volle, beseligende, für das Große und Edle begeisternde Wirkung hervorbringt. Läßt die heutige Wissenschaft auch nicht Schriften wie die seine als wissenschaftlich gelten, so besitzt er doch die vornehme und seltene Eigenschaft eines idealen Jugendschriftstellers. In erster Linie wird die Geschichte des zweiten Punischen Krieges, wie das allerorten geschieht, zu lesen sein, natürlich mit Auslassung einiger Abschnitte, die die Gesamtwirkung schwächen würden. Dann die legendenartige Königsgeschichte, die man aber, sich aller historischen Kritik enthaltend, als Poesie wirken lassen muß, wie überhaupt Quintilians Definition der Geschichte als Poesie in Prosa (carmen solutum) auf keinen besser paßt als auf Livius. Ferner lese man aus dem zweiten, dritten und vierten Buche, was sich auf den Kampf der Plebejer um Gleichberechtigung mit den Patriziern bezieht; doch hüte man sich vor subtilen juristischen Erörterungen. Zu überschlagen ist die Erzählung von den Kämpfen mit den Äquern, Volskern, Hernikern. Von höchstem Werte für die Schule aber ist das Schicksal der Virginia (III, 44—49) und was über Camillus und die Gallier erzählt wird (V, 32—55). Doch Livius bietet weit mehr, als in der kurzen Schulzeit gelesen werden kann. Leitender Grundsatz sei dieser, daß das im gewöhnlichen Sinne Militärische als unergiebig für die Ziele des Gymnasiums beiseite zu lassen ist. Vor allem lesenswert sind die eingestreuten Reden. Sind sie auch nicht historisch wahr, so machen sie doch diese ferne Vergangenheit lebendig und umspannen in ihrer Gesamtheit alles, was an menschlichen und politischen Wünschen und Gedanken in der Seele des Römers sich regte. Wer in ihnen nichts als rhetorische Zierate erblickt, hat ihres Geistes keinen Hauch verspürt.

Soltau, W., Livius' Geschichtswerk, seine Komposition und seine Quellen. Leipzig 1897. — Hudemann, E., Die Lektüre des Livius auf Gymnasien. Z. G. 5, 497. — Fügner, F., Zur Liviuslektüre. J. P. P. 134, 496 u. 537. — Altenburg, O., Zwei Studien zur Schulauslegung der 4. Dekade des Livius. L. L. 49; Z. G. 51. — C. Haupt, Liviuskommentar für den Schulgebrauch. Teubner. — C. Haupt, Anleitung zum Verständnis der Livionischen Darstellungsform. Teubner.

6. Sallust. Die beiden Monographien des Sallust über die Catilinarische Verschwörung und über den Jugurthinischen Krieg verdienen ohne Zweifel mit schulmäßiger Gründlichkeit den Schülern einer oberen Klasse erklärt zu werden. Was ihnen an Treue der historischen Erzählung und chronologischer Genauigkeit abgeht, das ersetzen sie reichlich durch innere Wahrheit, durch psychologischen Reichtum, durch Streben in die Tiefe. Dieser Schriftsteller versteht es wie wenige, Charaktere einzelner und ganze Gesellschaftsklassen zu zeichnen und durch die Magie seiner Sprache und durch unhistorische Reden, in denen alle wesentlichen Elemente der dargestellten Zeit zusammengedrängt sind, das Vergangene gegenwärtig zu machen, ja ihm die höhere Würde einer Offenbarung des Menschlichen zu geben. Das sind Eigenschaften ersten Ranges, denen gegenüber man kaum von seinem Mangel an quellenmäßiger Genauigkeit und an politischer Unparteilichkeit zu reden wagt. Er ist deshalb auch stets gern von Schülern gelesen, von Lehrern erklärt worden. Die preußischen Lehrpläne empfehlen eine Auswahl aus Sallust. In erster Linie verdienen gelesen zu werden die eingestreuten Reden, seine Charakterschilderungen, die Mehrzahl seiner psychologischen und ethischen Erörterungen, ausgenommen vielleicht die beiden nicht recht geglückten, aber sehr anspruchsvollen Einleitungen. Gewöhnlich läßt man sich an der Catilinarischen Verschwörung genügen. Die andere Schrift ist aber die besser komponierte und überhaupt die reifere.

Eußner, A., Sallust in der Schule. ZGW. 22, 801. — Pajk, J., Sallust als Ethiker. Prgr. Franz-Josephs-Gymn. Wien 1892, 1894, 1895. — Schnorr v. Carolsfeld, H., Über die Reden und Briefe des Sallust. Teubner. — Kubik, J., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Sallust und des Bellum civile Cäsars. Wien, Hölder.

7. Tacitus. Die vorletzten Lehrpläne hatten diesem Schriftsteller die erste Stelle in der lateinischen Prosalektüre zugewiesen. Durch die letzten Lehrpläne ist dieser Fehlgriff gutgemacht worden. Die Stärke des Tacitus liegt in seinem unvergleichlichen koloristischen Talente. Racine nennt ihn le plus grand peintre de l'antiquité. Ähnlich urteilt Ranke in seinen Kritischen Erörterungen zur alten Geschichte. Von dieser seiner starken Seite zeige man ihn dem Schüler, und er wird als Zugabe in Prima willkommen heißen dürfen. Daß Tacitus nicht in die Weite sah, darüber herrscht wohl keine Meinungsverschiedenheit mehr: von seinem aristokratischen Standpunkte mißbilligt er stets die auf das Wohl des Ganzen gerichteten Pläne des Tiberius. Ebenso fehlt es ihm an Tiefe: er merkt nichts von dem, was damals geräuschlos an die Stelle des politischen Ideals trat. Von dem, was jene Zeit interessant macht, lernt man mehr aus dem Philosophen Seneca als aus dem Historiker Tacitus. Sein Blick sucht nichts in der Zukunft als eine zweite abgeschwächte Gestaltung der altrömischen Freiheit. Sodann fehlt seiner zornvollen Erzählung die Grundlage einer in den Hauptpunkten klaren Weltanschauung. Seine interessante Düsterheit gilt auch nicht dem Problematischen des Daseins überhaupt, sondern dem bejammernswerten Zustande des römischen Staates, in welchem solche Cäsaren herrschten, während die Guten und Tüchtigen zur duldenden

Untätigkeit verdammt waren. Der Gegenstand seiner Sehnsucht ist nichts Höheres als ein durch den Einfluß des Senats temperierter Principatus. Schließlich ist Tacitus auch nicht der tiefe Psychologe, als welchen ihn seine Verehrer hinzustellen pflegen. Er scheint nur bis in die geheimsten Kammern des Innern vorzudringen. Genaueres über diesen Punkt in meinen Kernfragen des höheren Unterrichts S. 276—291. Seine Sprache ist sehr interessant, aber manieriert, obgleich es ihr auch nicht an glücklichen, der Anlage des Lateinischen durchaus entsprechenden Weiterentwicklungen fehlt. Man wird demnach aus Tacitus für die Schule solche Abschnitte auswählen, welche seine Schilderungskunst in hellstem Lichte strahlen lassen. Als solche nenne ich die Erzählung vom Aufruhr der pannonischen und der germanischen Legionen aus dem ersten Buche der Annalen (16—51) und die sich daranschließende Expedition gegen die Chatten (55—71). Ferner sei empfohlen der Anfang des dritten Buches: Agrippina mit der Asche ihres Gemahls in Brundisium landend. In solchen Abschnitten ist er unvergleichlich. Seiner verleumderischen Psychologie und seinem beschränkten Aristokratengrimme aber gehe man aus dem Wege. Absehen soll man auch von den Partien, wo langgestreckte Flächen rein militärischer Erzählung sich nur selten zu den Höhen seiner glänzenden Schilderung erheben. Aus den vier letzten Büchern der Annalen lassen sich passende Abschnitte um Burrus und Seneca gruppieren. Auch die dämonische Größe der jüngeren Agrippina hat er, den Kommentarien ebendieser Agrippina folgend, vortrefflich geschildert. Die Historien sind, zumal langsam gelesen, keine geeignete Schullektüre. Jedenfalls zu lesen aber ist die Germania, d. h. der erste, allgemeine Teil, bis zum Schlusse des siebenundzwanzigsten Kapitels. Diese Schrift wird erst schwer, wenn man sie als Grundlage der deutschen Altertumskunde betrachtet. Im Agricola bietet die Erzählung dieser Expeditionen gegen eine der Freiheit noch nicht entwöhnte Provinz des Interessanten sehr vieles. Die beiden Reden und die sich daran schließende Beschreibung des Entscheidungskampfes sind sogar von großartiger Wirkung. Der Form nach freilich bietet diese Schrift die seltsamsten Kühnheiten. Gehört sie doch der Periode des werdenden und nach einer originalen Sprache ringenden Tacitus an. Die wärmste Empfehlung aber gebührt von seiten des Pädagogen dem Dialogus de oratoribus. Erstens ist die angenehme Fülle des Ausdrucks mit dem reichen und mannigfaltigen Inhalte in schönstem Einklange. Dazu gesellt sich die kulturhistorische Bedeutung der Schrift. Von der Beredsamkeit ausgehend, bietet der Verfasser eine geistvolle Gegenüberstellung des Bildungsstrebens zweier Jahrhunderte. Alles ladet hier zum Verweilen und Eindringen ein.

Haase, Fr., Die lateinisch geschriebene Einleitung zur Tauchnitzschen Ausgabe. — Weißenfels, O., Kernfragen, S. 276. Weidmann. — Draeger, A., Über Syntax und Stil des Tacitus. Teubner. — Andersen, G., Der Dialogus de oratoribus als Schullektüre. ZGW. 25, 305. — Altenburg, O., Probe einer Schulauslegung von Tacitus' Agricola. Prgr. Wohlau 1896.

8. Cicero. Dieser hatte so lange als der Schulschriftsteller κατ' ἐξοχήν

gegolten. Da erfolgten die leidenschaftlichen Angriffe Drumanns und Mommsens. Nachdem er das Übermaß der Bewunderung, die ihm früher gespendet wurde, gebüßt hat, fängt man jetzt an, wieder in einem anderen Tone über ihn zu sprechen. Er ist länger als anderthalb Jahrtausende hindurch der gelesenste Schriftsteller gewesen. Wird er nun auch schwerlich wieder der praeceptor generis humani von früher werden, so ist doch im Interesse des Gymnasiums zu wünschen, daß diesem für die Bedürfnisse der reiferen Jugend vorzüglich geeigneten Schriftsteller von der Schule wieder eine ernste Beachtung geschenkt werde. In den vorletzten Lehrplänen waren seine wichtigsten Schriften mit keinem Worte erwähnt; die letzten Lehrpläne haben diesen Fehler gutgemacht und sind auch in dieser Hinsicht als ein Fortschritt zu begrüßen. Selbst wenn alles wahr sein sollte, was über den Wortschwall seiner Reden und über seine staatsmännische Unfähigkeit gespottet worden ist, bleibt ihm doch dieses Lob, durch seine klangvolle und eindringliche Stimme, durch seine Begeisterung für die höheren menschlichen Ziele wie durch seine Geschicklichkeit im Aneignen und Reproduzieren zu einem Herold der griechischen Kultur geworden zu sein. Solange das Griechische mit dem Lateinischen nicht die Rolle im Lehrplane der Gymnasien gewechselt hat, wird es das Natürlichste sein, die Beschäftigung mit dem Altertum in ihm und in Horaz als in den alles resümierenden Schriftstellern gipfeln zu lassen. Deshalb ist es durchaus notwendig, daß der Lehrer des Lateinischen in Prima auch in den Werken der Griechen gut zu Hause sei. Eine Lehrbefähigung für das Lateinische sollte für die oberste Stufe nicht erworben werden können, wenn nicht zugleich die für das Griechische gleichfalls für die oberste Stufe erworben wird.

Was die Gesamtheit von Ciceros Schriften an edlem Lesestoff bietet, ist so erstaunlich reich und vielseitig, daß ein Teil davon für alle Klassen des Gymnasiums ausreichen würde. Nur etwas Dichterlektüre müßte sich noch hinzugesellen. Selbst in historischer Hinsicht ist die Lektüre Ciceros für die Schule ergiebiger als die der römischen Historiker. Auch ohne in die für die Schule bei der fremdsprachlichen Lektüre nicht zu bewältigende Breite der historischen Erzählung zu gehen, hat er doch alles, was an treibenden Kräften in dem Charakter des römischen Volkes vorhanden war und sich in den Entwicklungskrisen der römischen Verfassung geltend machte, in einer gewinnenden Weise zur Darstellung gebracht. Zugleich hat er das Typische, in psychologischer, ethischer, staatsphilosophischer Hinsicht Wertvolle aus der grenzenlosen Fülle des historischen Materials auszuwählen verstanden. Das alles aber bietet er in einer anschaulichen, bei aller stilistischen Kunst naiven Sprache und mit einer anmutigen Erzählungskunst, die das feste Gemäuer der Gedanken und Tatsachen wie von grünenden Ranken umzogen erscheinen läßt. Das Ganze kann man als eine resümierende Betrachtung der römischen Geschichte vom Standpunkte eines politisch-philosophischen Optimismus bezeichnen. In unserem skeptischen Jahrhundert mag dieser feste Glaube an die siegreiche Kraft des Vernünftigen und Guten dem Manne naiv erscheinen, aber der Jugend ist doch zu allen Zeiten eine solche Betrachtungsweise sympathisch und förderlich ge-

wesen. Dazu kommt die zum Überschauen einladende Tendenz seiner Schriften. Was seine Sprache schließlich betrifft, so braucht man darin keine erschöpfende Gestaltung des Lateins zu erblicken, über welche hinaus keine neuen, der Sprache gleichfalls noch gemäßen Formen gefunden werden konnten, aber jedenfalls ist es eine sehr reiche und der Hauptsache nach vollständige Gestaltung, die durch fast nichts Subjektives im Sinne des Willkürlichen, Ungesetzmäßigen und den Tendenzen des Lateins Widersprechenden getrübt wird. Dazu kommt die Mannigfaltigkeit seiner Stoffe und dementsprechend die Mannigfaltigkeit seiner Rede: Cäsar spielt mit Meisterschaft ein einzelnes Instrument, Cicero aber dirigiert ein ganzes Orchester. Allerdings verdankt Cicero sehr viel der Gunst der Zeit. Damals gerade waren alle Kräfte der römischen Sprache für die Sichtbarwerdung reif und hatten anderseits noch nicht in langem, dunklem Harren die Energie der reifen Triebkraft eingebüßt. So ist er denn, obgleich er so viel Griechisches in seinem Denken hatte, der größte, der römischen Sprache und Anlage gemäße Schriftsteller geworden. Genaueres über diesen Punkt in meiner Schrift „Cicero als Schulschriftsteller" (Teubner), im ersten Kapitel „Die klassische lateinische Prosa". Von Cicero kann man in der Tat sagen, daß er, die Elemente der griechischen und römischen Bildung in sich zusammenfassend und sie in eine schöne und gewinnende Form gießend, einen länger als tausend Jahre vorhaltenden Damm aufgeworfen hat gegen die Überflutung durch ein Barbarentum, das an bedeutenden und originellen Bestandteilen zwar reich war, dem aber noch lange die Reife der Klarheit und Schönheit fehlen sollte.

Es erklärt sich aus der hochgradigen Abneigung gegen alles Philosophische, daß außer einigen Reden und Briefen in der letzten Zeit an deutschen Gymnasien nicht eben viel von Cicero gelesen worden ist. Durch die vorletzten, von Historikern inspirierten Lehrpläne war der Lektürekanon, für das Lateinische jedenfalls, mit Rücksicht auf die Ergiebigkeit für die eigentliche Geschichte aufgestellt worden. Die letzten Lehrpläne gewähren einen viel weiteren Spielraum. Auch mehren sich die Anzeichen, daß sie bald wieder vorbei sein wird, die philosophielose, die schreckliche Zeit. Der Tag wird kommen, wo es die herrschende Überzeugung ist, nullum miseriarum in scholis fore finem, nisi aut praeceptores facti sint philosophi aut philosophi praeceptores.

Die Reden Ciceros sind historische Zeugnisse, zu einem Teile sogar historische Ereignisse. Aber seine literarische Bedeutung gipfelt nicht in diesen Reden, obgleich sein Name zu dem der Beredsamkeit geworden ist. Erstens sind gerichtliche und politische Reden nur selten von einer den Wechsel der Zeit überdauernden Bedeutsamkeit. Außerdem ist die Gefahr der lügnerischen Entstellung zugunsten einer Partei oder eines Klienten hier ganz besonders groß. Auch Ciceros Reden durchweht ein gewisser Advokatengeist. Für das humanistische Bildungsideal sind sie deshalb nur schwer fruchtbar zu machen. Können sie auch hinsichtlich der rhetorischen Technik kaum übertroffen werden, so zeigt sich doch die volle Reife seines schriftstellerischen Talentes erst in seinen anderen Schriften. Eine sehr sympathische und auch mit Rücksicht auf den historischen Gewinn empfehlenswerte Rede ist die pro Sex. Roscio Amerino,

in welcher der jugendliche Cicero noch ganz, wie Halm sagt, im Gewande der Unschuld erscheint. Sodann kommen für die Schule die vierte und fünfte Verrine in Betracht, sowohl wegen ihres hochinteressanten und mannigfaltigen Inhaltes wie wegen ihrer bewunderungswürdig abgestuften Behandlung der Sprache. Man findet in ihnen vollendete Muster aller Stilformen. Was die Rede pro Archia poeta betrifft, so könnte die Schule ruhig auf den eigentlichen Gegenstand dieser Rede verzichten; aber das, was mit schönem und wahrem Enthusiasmus extra causam darin von den Wissenschaften, von der Poesie, von dem Ruhme gesagt wird, macht sie zur Schulrede *κατ' ἐξοχήν*. Die Rede pro imperio Cn. Pompei ist das schulmäßige Muster einer kunstvoll gestalteten Rede und voller Bezüge auf die damaligen historischen Ereignisse, aber innerlich unbedeutend. Auch die Catilinarischen Reden kann man nicht warm für die Schule empfehlen. Revolutionäre Zeiten haben zwar stets ein bedeutendes psychologisches Interesse, aber diese Verschwörung Catilinas bietet nicht das erhabene Bild eines Sturmes, sondern ist vielmehr einem ekelhaften, aus verdorbenen Säften des Staatskörpers entstandenen Geschwüre vergleichbar. Auch der in demselben Jahre gehaltenen Rede pro Murena gebührt kein Ehrenplatz im Kanon der Schullektüre. Man bewundert mit Recht ihren glücklichen Humor; aber die Kost, die sie bietet, ist zu wenig substanziell, um als lateinische Prosalektüre eines ganzen Semesters in der obersten Klasse auszureichen. Noch weniger eignet sich für die Schule die Rede pro Sestio. Wozu dem Schüler das Unerquickliche der damaligen städtischen und politischen Zustände aus nächster Nähe zeigen? Es könnte ja nur mit Vernachlässigung von weit wichtigeren Seiten des Altertums geschehen. Auch ist es heute sehr schwer, die Wirkung des naiven Selbstlobes, welches Cicero in dieser Rede sich selbst und seiner Sache spendet, zu neutralisieren. Wer denn durchaus die heillosen Zustände des damaligen Roms aus dem Berichte eines Zeitgenossen kennen lehren will, lese lieber mit seinen Schülern die Rede pro Milone. Doch wird auch diese keine Gedanken von nennenswerter Keimkraft in die Seele der Schüler werfen. Von den kleinen vor Cäsar gehaltenen Reden ist die pro Ligario in künstlerischer Hinsicht die beste; aber psychologisch und darum auch pädagogisch am bemerkenswertesten ist die für M. Marcellus, den stolzen Republikaner, der es verschmähte, Cäsar um Verzeihung anzuflehen, und fern von Rom, in Mitylene, sich glücklich schätzte, so viel Verhaßtes nun nicht mehr mit eigenen Augen sehen zu brauchen. Die Rede pro Sulla ferner ist ein bedeutendes historisches Dokument und gehört zu Ciceros besten Reden; die Rede pro Plancio, welche die Dankbarkeit als Mutter aller Tugenden preist, hat sogar etwas Sympathisches. Unter den von Haß durchglühten Philippischen Reden sind die erste, zweite (mit einigen Auslassungen) und die sehr bedeutende siebente für die Schule brauchbar, auch wohl noch die dritte.

Mit besonderer Wärme sind die Briefe Ciceros als Schullektüre empfohlen worden. Wer kann auch leugnen, daß sie in vielfacher Hinsicht interessant sind? Und ihr literarischer Wert steht gleichfalls außer allem Zweifel. Die Kunst ist in ihnen zur Natur, die Natur zur Kunst geworden. Wieviel läßt

sich für die Kenntnis der Vorgänge am Ausgange der römischen Republik aus diesen Briefen gewinnen! Und dann machen sie uns zu Zuschauern des täglichen Lebens der Alten, wie sie uns auch an die treibenden Kräfte ihres Innern näher heranführen als die ernsteren Literaturgattungen. Aber jeder einzelne Brief ist aus einer vielfältig bedingten Situation herausgeschrieben, zu deren mühevoller und zeitraubender Bewältigung bei der Interpretation in der Schule der Ertrag in keinem Verhältnis steht. Die Stimmung des Schreibenden wie des Empfängers müßte zugleich mit psychologischer Feinheit analysiert werden. Dazu kommt, daß Ciceros Korrespondenz vorwiegend eine politische Korrespondenz ist, in der sich das schwankende Spiel der politischen Parteien während einiger bedeutungsvoller Jahre widerspiegelt. Dieses Ziel ist nicht hinlänglich hoch, um die ganze Prosalektüre während eines ganzen Semesters auf der obersten Stufe daranzusetzen. Überdies kann man ihrer nur ganz wenige lesen, weil es zu ihrer Durchleuchtung der umständlichsten Gründlichkeit bedarf. Werfen doch die Herausgeber dem Cicero unaufhörlich vor, daß er die Lage des Staates nicht richtig erfaßt, daß er, durch ein falsches Ideal geblendet, was seiner Zeit not tat, nicht erkannt habe. Findet man zum Lesen von Briefen in den lateinischen Stunden Zeit, so soll man wenigstens die nichtpolitischen Briefe der Ciceronischen Sammlung bevorzugen.

In ganz andere Tiefen und zu ganz anderen Höhen als die Briefe führen die philosophischen Schriften Ciceros. Um sie entbehren zu können, müßte man erst in allem Ernst das Griechische an die erste Stelle setzen. Daß sie dem Ideal der heutigen historisch-philologischen Forschung nicht entsprechen und um vieles unbekümmert sind, was heute sehr hoch gestellt zu werden pflegt, beweist für den, der nicht die Fesseln unserer Zeit trägt, nichts gegen ihren Wert, vor allem nichts gegen ihren pädagogischen Wert. In diesen Schriften hat man es mit dem Niederschlag des gesamten antiken Wollens und Denkens zu tun. Deshalb gewähren sie viel tiefer gehende Anregungen als die heute bevorzugten historischen, teils politischen, teils militärischen Schriften. Allerdings hat Cicero diese Schriften in großer Eile niedergeschrieben, um seinem gequälten Innern in einer angemessenen Beschäftigung eine heilsame Ablenkung zu schaffen. Aber er behandelt hier doch nicht Dinge, die er selbst erst zum Zwecke des schnellen Niederschreibens schnell gelernt hatte. Von frühester Jugend an war ihm ja die Philosophie eine Gefährtin gewesen. Von der Arbeit angestrengten Überlegens konnte demnach für ihn, den Virtuosen des Stils, beim Niederschreiben nicht die Rede sein. Übrigens sind es gerade die von Cicero herausgegriffenen Seiten der griechischen Philosophie, welche für die Kulturentwicklung sich durchaus fruchtbar gezeigt haben. Nur in den Büchern de finibus, in denen de natura deorum und in den Academicis sind Spuren von dem, was nach dem stoischen Ausdruck eine *κατὰ φιλοσοφίαν λεπτολογία* war. Hier, gestehe ich, ist Cicero zu tadeln. Denn wenn man auf solche Subtilitäten überhaupt eingeht, muß man sie subtiler behandeln. Der Hauptsache nach bietet Cicero im edlen Sinne populäre Darstellungen der ethischen Hauptprobleme. Das ist von der einen Seite betrachtet allerdings weniger als

eine wissenschaftliche Erklärung des systematischen Zusammenhangs; von der anderen Seite betrachtet aber gibt es nichts Höheres, als große Gedanken durch lichtvolles Hervorkehren ihres Kerns und durch künstlerischen Gebrauch der Darstellungsmittel dem Sinne der Gebildeten zugänglich zu machen.

Zum Schluß noch ein Wort über die rhetorischen Schriften Ciceros (Orator, de oratore, Brutus, de optumo genere oratorum). Auch diese sind für die oberste Stufe hervorragend geeignet: sie sind nicht bloß von hoher Formvollendung, sondern zugleich mit dem edelsten Bildungsgehalte gesättigte und zusammenfassende Schriften in des Wortes bester Bedeutung. Nicht etwa bloß die sogenannte Rhetorik, sondern das antike Bildungsideal überhaupt lernt man aus diesen Büchern kennen. Sie umspannen den Kreis aller geistigen Interessen des Altertums. Im Sinne der Alten beleuchten sie den Ursprung, das Wesen und den Zweck des Staates, machen mit den bedeutendsten römischen und griechischen Institutionen bekannt, enthalten alle Elemente, welche zur antiken Humanität gehören. Schließlich werfen sie leuchtende Strahlen in fast alle Gebiete der alten Literatur und suchen zugleich mit gewissenhaftester Klarheit nach den Grundbegriffen jener Wissenschaft des Schönen.

Boissier, G., Cicéron et ses amis, deutsch von E. Döhler. Teubner. — Aly, F., Cicero, sein Leben und seine Schriften. Weidmann. — Zielinski, Th., Cicero, im Wandel der Jahrhunderte. Teubner. — Weißenfels, O., Cicero als Schulschriftsteller. Teubner. — Deuerling, A., Cicero als Schulschriftsteller. München 1893. — Dettweiler, P., Über den didaktischen Wert der Rede pro Roscio Amerino, der philippischen Reden. Halle, Waisenhaus. — Weißenfels, O., Ciceros Briefe als Schullektüre (Kernfragen, Neue Folge, S. 246). — Schmidt, O. E., Ciceros Briefe in der Schule. NJ. 8, 162. — Schneidewin, M., Die antike Humanität (beschäftigt sich vorwiegend mit Cicero). Weidmann. — Weißenfels, O., Einleitung in Ciceros rhetorische Schriften nebst einem Abriß der Rhetorik. Teubner. — Schmidt, O. E., Ciceros Villen. Teubner. — Schmidt, O. E., Ciceros Briefwechsel. Teubner. — Aly, Die Bedeutung Ciceros für das humanistische Gymnasium (Human. Gymn. 1904 u. ff.). V. Gardthausen, Augustus u. seine Zeit (Teubner), H. Schwartz, Charakterköpfe aus der antiken Literatur (Hesiod, Pindar, Thukydides, Euripides, Sokrates, Plato, Polybios, Poseidonios, Cicero). Teubner.

9. Ich komme nun zu den Dichtern. Was Ovid betrifft, so verdient er in weiterem Umfange gelesen zu werden als bisher. Ohne Zweifel ist ihm durch den auch auf der Schule mit Cäsar getriebenen Kultus ein Teil der ihm gebührenden Zeit geraubt worden. Vor kurzem ist ihm in Tegge ein beredter und kenntnisreicher Verteidiger erstanden. Dieser sagt es offen heraus, die Lektüre Ovids scheine ihm weit lohnender als die des Livius oder sonst eines Schriftstellers „voll Krieg und Kriegsgeschrei". So klar und fließend aber auch die Sprache Ovids ist, so bietet sie doch dem Anfänger sehr große Schwierigkeiten, und selbst durch reichliches Lesen kann sie dem Schüler nie so vertraut werden wie die naive Sprache Homers. Tegge ist der Meinung, daß Ovid in U III noch nicht gelesen werden dürfe, in O III und U II aber die einzige lateinische Dichterlektüre sein müsse. Außerdem solle er wenigstens privatim noch in O II und I gelesen

werden. Zu diesem Zwecke hat er eine zweibändige Auswahl aus Ovid veröffentlicht (Weidmann), die an sprachlichen, sachlichen, mythologischen Belehrungen dem Schüler in reichem Maße alles bietet, was er irgend nötig hat, und den einzelnen Stücken sehr sorgfältig ausgearbeitete Vorbemerkungen vorausschickt. Wenn irgendein Prosaiker oder Dichter, so muß Ovid nach einer Chrestomathie gelesen werden. Kommt es ja doch ganz und gar nicht darauf an, die Geschicklichkeit und Mannigfaltigkeit erkennen zu lassen, mit der er in den Metamorphosen von einer Erzählung zur anderen hinüberleitet. Davon einige Proben gegeben zu haben, würde durchaus genügen. Nun bieten die Metamorphosen zwar für sich allein schon weit mehr, als durch bloße Klassenlektüre bewältigt werden kann, aber es empfiehlt sich auch aus den Fasten einiges zu lesen. Man könnte zuerst an die Apotheose des Romulus (II, 475—512), an die Vertreibung der Könige (II, 687—852), an die Gründung Roms und den Tod des Remus (IV, 809—858) denken. Vor diesen Stücken aber verdienen einige aus den Tristien, aus den Epist. ex Ponto, aus den Amores den Vorzug. Es sind folgende, von Tegge sämtlich in seine Auswahl aufgenommene: Der Dichter an sein Buch (Trist. I, 1), der Abschied von Rom (Trist. I, 3), der Brief des kranken Ovid an seine Gattin (Trist. III, 3), der Winter in Tomi (Trist. III, 10), der Lebenslauf Ovids (Trist. IV, 10), die Sehnsucht nach der Heimat (ex Ponto I, 3), die Unsterblichkeit der Dichter (Am. I, 15), die Elegie auf den Tod des Tibullus (Am. III, 9). Die meisten Schüler verlassen heute das humanistische Gymnasium, ohne eine griechische oder römische Elegie gelesen zu haben. Wer kann das billigen? Was die Metamorphosen betrifft, so wird man den ausgeführteren Stücken den Vorzug geben, und unter diesen wieder denen, die eine dem Schüler in den Hauptzügen schon bekannte Sage behandeln oder wenigstens nicht aus einer verwickelten und an seltsamen Namen überreichen Situation herausgewachsen sind. Es ist selbstverständlich, daß nicht der Stoff der Sage die Hauptsache ist, sondern die Art der Behandlung. Ovid besitzt nicht bloß das glücklichste Erzählungstalent, sondern zugleich auch psychologischen Reichtum. Welche Fülle wirklich belebenden Details in seinen Erzählungen! Welche ausgeführte, aus tiefer Kenntnis des menschlichen Herzens geschöpfte Seelenmalerei! Leider gesellt sich dazu oft etwas Tändelei. Das ist die Kehrseite seiner Schaffensleichtigkeit. Seine reiche Einbildungskraft stellt ihm immer gleich etwas zu viel zur Verfügung, und er schwelgt oft in seinem Überflusse. Vergil und Horaz mußten ihre poetischen Schätze durch Druckwerk und Röhren in die Höhe pressen, aber sie hatten vor Ovid die künstlerische Selbstzucht voraus. Quintilian hatte ihn richtig erkannt (X, 1, 98): Ovidii Medea videtur mihi ostendere, quantum ille vir praestare potuerit, si ingenio suo imperare quam indulgere maluisset. Aber auch unter seinen Erzählungen in den Metamorphosen gibt es genug, die man kurzweg vollendet nennen kann und die der Bewunderung des jungen Goethe vollkommen würdig erscheinen. Ovid versteht die alten Sagen zu beleben, versteht es, klagen und jubeln zu lassen. Die Metamorphosen sind nicht bloß ein kaleidoskopisches Dichtervirtuosenspiel, sie entsprechen auch dem allgemein menschlichen und

besonders auch dem unbewußten jugendlichen Verlangen nach Offenbarungen über die Fundamentalkräfte unseres Innern.

Bischoff, E., Didaktische Stoffauswahl für den Kanon der Ovidlektüre in Obertertia. ZGW. 47, 397. — Solmsen, F., Vorschläge für einen Ovidkanon. — Ihm, G., Materialien für die Ovidlektüre. Paderborn 1890. — Friedel, O., Materialien zum Ovidunterricht. Prgr. Wernigerode 1892. — Richter, G., Zwei Ovidstunden in Untertertia. L. L. 1. — Fickelscherer, M., Hilfsheft zur Ovidausgabe. Teubner. — Engelmann, R., Bilderatlas zu Ovids Metamorphosen. — Tegge, Das Vorwort zum ersten und zweiten Teile der Auswahl aus Ovid. Weidmann.

10. Dem Vergil gegenüber befindet sich das Gymnasium in einer schlimmen Lage. Ich rede nicht davon, daß auch er, wie Cicero, das Zuviel seiner früheren Bewunderung in der letzten Zeit bitter hat büßen müssen. Die Schwierigkeit liegt darin, daß er für Sekunda eigentlich zu schwer ist, und daß man in Prima für ihn keine Zeit übrig hat. Leider ist auch nicht zu hoffen, daß der Schüler sich in einen an Schwierigkeiten so reichen Dichter wirklich einlesen und dann für seine Anfangsmühen reiche Früchte ernten werde. Gleichwohl ist Vergil nächst Cicero und Horaz für das heranwachsende Geschlecht die am reichsten fließende Quelle für die Kenntnis des Römertums wie des Griechentums. Man sage sich vor allem, daß in der Äneide alles aus Roms Vergangenheit, was groß und ehrwürdig schien, eine Stätte gefunden hat. Und wieviel Wege führen von ihm zur griechischen Sage, zur griechischen Kunst, zur griechischen Literatur hinüber! Sodann bietet er einen Reichtum gestalteter Empfindung, wie man ihn nur am Ausgange des auf den durchlaufenen Weg zurückblickenden Altertums finden konnte. Ist er dem Homer auch nicht ebenbürtig an Naivität, so hat er doch, wie Ribbeck sagt, einen weiteren Blick als Homer, und seine Brust hebt sich höher. Er fordert die Vergleichung mit seinem griechischen Vorbilde geradezu heraus: Reminiszenzen und Parallelstellen sind über seine ganze Dichtung ausgebreitet. Aber man soll nicht bloß fortwährend tadelnde Seitenblicke von Homer aus auf ihn werfen. Erstens ist ja doch die Anlage der Äneide viel kunstvoller, als die der Ilias und selbst die der Odyssee bei dem eigentümlichen Entstehungsgange des Volksepos sein konnte. Sodann — und dies ist weit wichtiger — bietet Vergil das Bild einer zu weit größerem innerem Reichtum entwickelten, sich ihres Wesens und ihrer Ziele in weit höherem Grade bewußt gewordenen Menschheit. Eine echte moderne Dichtung gleicht einer mit Zeichen aller Art angefüllten Karte, die den Betrachtenden zunächst verwirrt, Homer aber einer solchen, die, allerdings mit zuverlässiger Treue, nur die Hauptlinien des menschlichen Innern gibt und stets das Verlangen nach einer reicheren Ausführung erweckt. Vergil nun steht in einer glücklichen Mitte: er hat weder den unklaren und gärenden Überreichtum der Modernen, noch ist er von jener Einfachheit Homers, die zwar stets eine Offenbarung der Wahrheit ist, uns aber doch auf manche berechtigte Frage die Antwort schuldig bleibt. Dazu kommt, daß es kaum etwas Wichtiges in Roms mythischer und historischer Vergangenheit, kaum etwas Freundliches und Sinnvolles in der griechischen Sage gibt, was nicht an irgendeiner Stelle der kunst-

voll zusammengefügten Handlung der Äneide Aufnahme gefunden hätte. Schließlich besaß Vergil nicht bloß Gestaltungskraft und Erzählungstalent, sondern zugleich den Trieb zu den überschauenden Höhen, von welchen aus gesehen das Treiben der Menschen erst anfängt verständlich zu werden. Seine Dichtung gewinnt so den Charakter einer Offenbarung. Dazu kommt seine Neigung, die ganze literarische Vergangenheit zusammenzufassen, was ihm die Schrift des Perellius Faustus de furtis Vergilianis zugezogen hat. Er gehört also zu denen, die Repräsentanten nicht nur ihrer Zeit, sondern einer langen Entwicklungsperiode der Menschheit sind. Er ist nicht einer von vielen. Scitote, kann man seinen Verächtern antworten, in hoc uno Vergilio multos esse poetas.

Das erste, zweite und vierte Buch der Äneide verdienen an erster Stelle gelesen zu werden. Doch muß dem Schüler ein Bild von dem Ganzen geboten werden. Damit dieses nicht eine zu blasse Farbe trage und um Stützpunkte für die Erinnerung zu schaffen, muß man aus den nicht gelesenen Teilen einige Abschnitte hinzufügen. Auch sollte auf die zweite Hälfte der Äneide, die römische Ilias, nicht so ganz verzichtet werden. Der Zornausbruch der Juno z. B. im siebenten Buche ist von großartiger Schönheit. Und Nisus und Euryalus im neunten Buche erobern sich doch gewiß aller Herzen. Ich nenne ferner aus dem elften Buche die Episode von der Geburt und Erziehung der volskischen Amazone Camilla, die von ganz origineller Schönheit ist, und aus demselben Buche die Erzählung von ihrem Tode. Ferner sei auf das zehnte Buch verwiesen, auf den Tod des Mezentius und seines Sohnes Lausus, wie auf den Tod des arkadischen Königssohns Pallas. Wer in der Äneide nur einen Widerschein der homerischen Dichtung erblickt und deshalb meint, auf Vergil sei zu verzichten, weil ja doch die bessere Originaldichtung im Gymnasium gelesen werde, befindet sich im Irrtum: wiewohl dem Boden der homerischen Dichtung entsprossen, stellt die Äneide doch einen neuen literarischen Typus dar. Ihr Wert und ihre Schönheit offenbart sich übrigens auch darin, daß sie nicht schnell sättigt, sondern bei näherer Vertrautheit gewinnt. Ist sie doch nicht bloß ein Gesamtbild der römischen Vergangenheit, sondern, wie jede echte Dichtung großen Stils, zugleich ein Gesamtbild menschlichen Strebens und Lebens überhaupt, in welchem man bei längerer Betrachtung immer neue Entdeckungen macht. Was die anderen Dichtungen Vergils betrifft, so darf die Schule auf die Bucolica verzichten. Die Georgica aber enthalten in allen vier Büchern wundervolle Episoden. Schade nur, daß keine Zeit dafür übrig ist. In erster Linie wäre aus dem vierten Buche das Epyllion zu empfehlen, welches den Gang des Orpheus in die Unterwelt und seinen Tod unter den Händen der Mänaden erzählt.

Baumgartner, A., Die griechische und lateinische Literatur des klassischen Altertums. Freiburg i. B., Herder. — Ribbeck, O., Die Geschichte der römischen Poesie II. — Heitkamp, L., Über die Lektüre der lateinischen Dichter auf dem Gymnasium. Prgr. Göttingen 1885. — Fischer, J. N., Die Bedeutung Vergils für die Schule. Z. ö. G. 33, 873 u. 937. — Plüß, H., Vergil und die epische Kunst. Teubner. — Das Hilfsheft zur Vergilausgabe von Fickelscherer. Teubner. — R. Heinze, Vergils epische Technik. — Vergil B. 6 herausgegeben von Norden.

11. Horaz ist bis jetzt der beliebteste und wirkungskräftigste aller Schriftsteller gewesen. Ob er es immer bleiben wird? Vielleicht unterliegt auch er schließlich der gehässigen Beurteilung der lateinischen Rasse und Literatur, die in Deutschland herrschend geworden ist. Es scheint wirklich, als ob viele die maßlose Verachtung alles Römischen gewissermaßen als Schwungbrett nötig haben, um sich zu einem begeisterten Anschauen der Griechen emporzuschnellen. Manche Anzeichen deuten darauf hin, daß auch Horaz für das Zuviel seines früheren Ruhmes bald wird büßen müssen. Am seltsamsten ist es, wenn man von ihm wie von einem matten Abbilde der griechischen Dichter reden hört. Er besitzt im Gegenteil eine klar ausgeprägte Originalität, und wenn er die Griechen sich zunutze gemacht hat, so beweist das nur, daß er ohne Originalitätssucht war. Er ist Römer und Grieche zugleich, ein Kind seiner Zeit und zugleich ein geschickter und sehr anregender Dolmetscher des antiken Denkens und Empfindens überhaupt. Wenn er seinen griechischen Vorbildern manche Bilder und poetische Motive entlehnt, so soll man darin nicht ein Armutszeugnis erblicken: es sind vielmehr eigentlich Huldigungsgrüße, die er den Manen verwandter Dichter zusendet. Gehört er auch nicht zu den wirklich großen Dichtern, die wie Sonnen am Himmel der Literatur glänzen, so ist er doch auch kein bloßer literarischer Nachahmer, der sich immer nur an fremdem Feuer wärmt und nichts als ein Mosaik zusammengesuchter Stellen aus den Werken anderer bietet. Denen aber, die seinen Natursinn bemäkeln und ihm Unkenntnis auf diesem Gebiete nachweisen, ist mit Lessing zu antworten, daß man einen Dichter nicht liest, um Botanik zu lernen. Gefährlich aber fängt ihm vor allem an zu werden, daß er den heute herrschenden Ansichten über die Ziele des Lebens Widersprechendes lehrt. Er stachelt nicht an zum Wetten und Wagen, zur emsigen Weiterbildung des von den Vätern Ererbten. Die Hast, mit der er die meisten nach Gütern jagen sieht, die uns weder besser noch glücklicher machen, ist ihm das Symptom eines kranken und ungeklärten Innern. Die holden Güter dieses Lebens verschmäht er nicht, doch soll man sie mit Maß genießen. Nicht sich mit Überflüssigem zu beladen, soll das Ziel des menschlichen Lebens sein, sondern sich für das Glück wie für das Unglück, für das Leben und Genießen wie für das Sterben reif zu machen. Er bietet eine vielseitige und doch einheitliche Lebensphilosophie in Versen, die meist auf einen überraschend glücklichen Ausdruck gebracht und von sprechender Klarheit und poetischer Anschaulichkeit ist. Dabei ist er ohne lehrhafte Aufdringlichkeit, wirklich zugleich ein Dichter und ein Philosoph, menschlich wahr und ohne Gespreiztheit, und die griechische Literatur hat ihm in dieser Hinsicht nichts Ebenbürtiges an die Seite zu setzen. Horazische Sprüche lebten auch früher in aller Munde. Seit einiger Zeit werden Stimmen laut, daß das alles im Grunde recht triviale Gedanken seien und noch dazu gefährliche Gedanken, die von den wahren Zielen des Lebens ablenkten. Was den Vorwurf der Trivialität betrifft, so würde dieser zugleich die Spruchweisheit aller großen Dichter treffen, die ja sämtlich abnormes sapientes und um schulmäßige Einkleidungen wenig bekümmert sind. Was Philosophen ergrübelt hatten, ist früher oder später immer

von Dichtern im besten Sinne popularisiert, d. h. in eine menschliche und eindringliche Sprache übersetzt worden. Gefährlich aber findet man in unserer Zeit Horaz' Gedanken, weil sie die Entsagung predigen und den Tätigkeitsdrang zu dämpfen suchen. Eine so greisenhafte Weisheit scheint für die Jugend keine gesunde Kost zu sein. Aber Horaz ist kein Dekadenter. Zum besinnungslosen Hinstürmen ist der Mensch, zumal in der Jugend, nur zu sehr geneigt. Wer ihn mit sich in Harmonie zu bringen und beschaulich zu machen sucht, verhilft ihm doch zur Erfüllung seiner wahren Natur. Denn nicht bloß vita sine litteris, wie Seneca sagt, sondern auch vita sine meditatione mors est et hominis vivi sepultura. Auf diesem Wege gewinnt ja doch die Menschheit so vieles, was in erster Linie wichtig ist, daß es wirklich nicht schaden würde, wenn es selbst deshalb mit der Verbreiterung der äußeren Kultur in etwas langsamerem Tempo vorwärts gehen sollte. Neulich hat sogar einer gefunden, daß Horaz' Philosophie eine bloße Junggesellenphilosophie ist, weil ein Familienvater, der für die Ausstattung von Töchtern und das Fortkommen von Söhnen zu sorgen hat, den Wert des Geldes unmöglich so gering anschlagen könne, wie dieser laudator paupertatis. Andere verargen es ihm, daß er mit so schnöder Hast sein Römerideal der Freiheit aufgegeben und sich so gründlich mit Augustus ausgesöhnt hat. Am weitesten vom Richtigen entfernt aber sind immerhin die, welche seine Lebensauffassung harmlos nennen und ihrer von ihrem Standpunkte des praktischen und politischen Tätigkeitsdranges spotten zu können glauben. Er liebt allerdings nicht den, „der Unmögliches begehrt". Und doch leuchtet auch ihm ein idealer Stern. Das eben hebt ihn über den Standpunkt der harmonischen Plattheit hinaus. Und darf sein Ideal der individuellen Selbstkultur als ein egoistisches, philisterhaftes, unmännlich schöngeistiges gelten? Was er sagt, scheint alles so klar und steigt doch aus so tiefen Wurzeln empor. Um ihn recht zu verstehen, muß man sich ganz mit den verschiedenen Lebensauffassungen der Alten vertraut machen. So ziemlich alles Substanzielle und für die menschliche Bildung Bedeutungsvolle aus der alten Kultur findet sich bei ihm in lebensvollen Verkörperungen beisammen, und selbst unter den Griechen wird sich kein Schriftsteller finden lassen, der ihm an vielseitiger Ergiebigkeit für das Bildungsziel der Gymnasiums gleichkäme. Dabei ist er trotz seines Meditierens ein naiver Schriftsteller und als solcher recht dazu geeignet, in einer ältlichen Zeit im höheren Unterricht mit einer ersten Rolle betraut zu werden. Ein Feind alles Affektierten und Überspannten und voll liebender Wertschätzung für das allen Zugängliche, hat er sich bisher durch seine gute Laune wie durch seine menschliche Wahrheit die Herzen der Schüler leicht erobert, und ihre Erinnerung pflegt ihm lange über die Schulzeit hinaus treu zu bleiben.

Folgendes, denke ich, müssen die leitenden Gedanken bei der Erklärung des Horaz sein. Die Interpretation muß zum Ganzen streben und in Horaz einen bedeutungsvollen Repräsentanten nicht bloß seiner Zeit, sondern des Altertums überhaupt kennen lehren. Wie man also auch seine Auswahl treffen mag, unter allen Umständen wird auch aus seinen Satiren und Episteln eine Anzahl her-

vorragend bezeichnender Stellen behandelt werden müssen, die gewissermaßen den Schlüssel zu seinem Wesen enthalten. Am Schlusse meiner Loci disputationis Horatianae habe ich eine in diesem Sinne geordnete Zusammenstellung geboten. Durch diese Stellen würde, wenn man sie durch die Interpretation recht auszunutzen wüßte, das Stückwerk des in zwei Jahren Gelesenen zum Ganzen erweitert werden können.

Es ist kein hinlänglich hohes Ziel der Horazerklärung, diesen Dichter als Kind seiner Zeit, als Verherrlicher der Taten und Wohltaten des Augustus, der Siege des Drusus und Tiberius zu zeigen. Man soll in ihm den interpres naturae humanae überhaupt würdigen. Auch für die Kenntnis Roms am Ausgange der Republik wird man ihn fruchtbar machen können; darüber hinaus aber soll die Erklärung dem zustreben, was er für alle Zeiten Bedeutungsvolles gesagt hat. Schwerer als die politischen Elemente seiner Poesie wiegen für das Ziel des Gymnasiums die religiösen. Geschickt erklärt, sagen sie viel Wichtiges über das Wesen der alten Religiosität. Aus den erotischen Gedichten sind einige auszuscheiden. Im ganzen aber sind sie mit ihrer ehrlichen Sinnlichkeit weniger gefährlich als die sinnlich-geistige Gefühlsmystik der modernen Dichter. Auch von diesen Gedichten gilt, abgesehen von einigen wenigen Stellen, daß sie das wahre Altertum widerspiegeln, nicht bloß die Verderbnis einer gesunkenen Zeit. Auf die Epoden wird die Schule verzichten. Ihr archilochischer Zorn hat etwas Karikiertes. Das zweite und fünfzehnte Gedicht jedoch gehören in den engsten Kreis des Lesenswerten aus Horaz. — Horaz besaß die Kunst, viel von sich zu reden, ohne zu mißfallen. Was er von sich selbst erzählt, ist so ziemlich alles für das Erfassen seines geistigen Bildes von Bedeutung, genügt aber auch zum Verständnis seiner Werke. Er spricht von seinem Vater, von seiner Jugend in Venusia und Rom, von seinem Aufenthalt in Athen, von dem bei Philippi „schimpflich weggeworfenen Schilde". Die paupertas audax wurde dann sein inspirierender Genius. Seine Freundschaft mit Mäcenas. Charakterbild des Mäcenas. Horaz' Stellung zu August und sein Urteil über Augustus.

Zu den Hauptaufgaben der Horazinterpretation gehört es, von der sittlichen wie geistigen Individualität des Horaz ein klares Bild gewinnen und in ihm den Typus des nachdenklichen, mit Hilfe der Philosophie sein Leben gestaltenden antiken Menschen erblicken zu lassen. Seine Liebe zur Freiheit, auch nachdem ihm die politische Freiheit gleichgültig geworden war. Seine Gedanken über Besitz und Reichtum. Seine natürliche, durch Philosophie temperierte, früh der Beschaulichkeit weichende Sinnlichkeit. Sein Ideal antiker Genußfreudigkeit und weltlicher Seligkeit. Mit heiterer Selbstironie schreibt er sich allerdings oft allgemein menschliche Torheiten zu, von welchen er gerade offenbar frei war. Wie er mit seinen Freunden verkehrte. Seine Liebe zur Einsamkeit. Er schrieb nur ungern einem anderen Impulse als dem der eigenen Natur gehorchend. Seine bald stolz, bald über die Maßen bescheidenen Urteile über seine eigenen Leistungen als Dichter.

Man kann weder die Sermonen noch auch nur die Oden des Horaz inter-

pretieren, ohne die Hauptgedanken der antiken Moralphilosophie zu behandeln. Sein Eklektizismus. Was Horaz mit Aristipp gemein hat und was ihn von Aristipp unterscheidet. Seine Bekämpfung der Kyniker. Der Begriff des naturgemäßen Lebens. Die doctrina altius exaggerata der Stoiker bekämpft er, erkennt aber ihren Kern als richtig an und hat in den Oden viel Stoice dicta. Seine Stellung zu Epikur, dessen Namen er kaum ausspricht, ist schwer zu definieren: er bekennt sich zu dem Epikurischen Ideal der Gemütsruhe, nicht aber zur asketischen Glückstheorie des wahren Epikur, den er aus dem Lehrgedichte des Lucrez kennen gelernt hatte. Den Aristotelischen Satz von der Tugend als einem Mittleren zwischen zwei fehlerhaften Extremen adoptiert er, doch verlangt er eine mehr der stoischen Strenge ähnelnde Gestaltung des Lebens. Horaz' Gedanken über die Güter der Fortuna. Die aurea mediocritas. Die aequa mens. Gleichgültig gegen die Scheingüter eines raffinierten Kulturzustandes, besitzt er doch eine innige Empfindung für die täglichen großen Wohltaten der Natur. Sein Naturgefühl und seine Schwärmerei für das Landleben. Seine häufigen Aufforderungen, des Todes eingedenk zu sein und die Gegenwart zu genießen.

Aber auch in literarhistorischer und ästhetischer Hinsicht muß Horaz für die Schule fruchtbar gemacht werden. Er bietet für die Schule den großen Vorteil, daß er bei aller Originalität zugleich viel Resümierendes hat. Viel Wege weisen von ihm nach Griechenland hinüber, besonders nach der älteren griechischen Literatur, aus der man der Horazerklärung charakteristische Proben wird einfügen müssen. Ebenso weist Horaz in den Sermonen nach der älteren römischen Literatur hinüber. Sein Urteil über die älteren Dichter im allgemeinen, über Plautus und Lucilius im besonderen. Die Fessel einer noch nicht gebildeten Sprache scheint ihm freilich nicht schwer genug. Die Horazische Satire, ihrem Inhalte wie ihrer Form nach. Sie ist der Hauptsache nach ein Spiegel der in allen Zeiten wiederkehrenden menschlichen Torheiten. Seine lässige, dem doktrinären Ernste abgeneigte Behandlungsart. Die Mannigfaltigkeit der in den Sermonen angeschlagenen Töne, ihre Urbanität und künstliche Nachlässigkeit. Horaz bietet zugleich einen Kursus der ästhetischen Propädeutik. Genie und Regel. Das Wesen und die Aufgabe der Poesie nach Horaz. Er scheint den lernbaren Teil der Kunst zu überschätzen. Was er unter doctus imitator, unter exemplar vitae morumque versteht. Zweck der Poesie nach Horaz.

Vor allem ist davor zu warnen, die Horazlektüre auf der Schule durch eine weitgehende Berücksichtigung der spezialwissenschaftlichen Lieblingsprobleme um ihren Ertrag zu bringen. Die personae Horatianae kommen für die Schule nur in ganz kleinem Umkreise in Betracht. Die Untersuchungen über die Abfassungszeit seiner Gedichte gehen die Schule kaum etwas an. Den kunstvoll nachlässigen Bau seiner Hexameter würdigen zu lehren, ist von kapitaler Wichtigkeit, doch verliere man sich nicht an eine statistische Behandlung des Metrischen und Prosodischen. Das Textkritische hingegen ist von der Schulinterpretation nicht unbedingt auszuschließen. Es gibt Stellen bei Horaz, wo

man, um zum wahren Sinne des Dichters zu gelangen, derartige Erörterungen nicht wird umgehen können. Doch sind ihrer nicht viele. Auch soll man dabei kurz sein und menschlich reden und nicht eine Miene aufstecken, als solle nunmehr der Vorhang vor dem Allerheiligsten weggezogen werden.

Aly, F., Horaz, sein Leben und seine Werke. Gütersloh. — Detto, W. A., Horaz und seine Zeit. Weidmann. — Weißenfels, O., Horaz, seine Bedeutung für das Unterrichtsziel des Gymnasiums und die Prinzipien seiner Schulerklärung. Weidmann. — Rosenberg, E., Die Lyrik des Horaz. Perthes. — Altenburg, O., Winke zur Schulauslegung des Horaz. Wohlau 1893, 1894 und L. L. 36. — Heußner, F., Eine Horazstunde in Prima. G. 3, 727 u. 759. — Köpke, R., Die lyrischen Versmaße des Horaz. Weidmann. — Weißenfels, O., Loci disputationis Horatianae. Weidmann. — Kettner, G., Die Episteln des Horaz. Weidmann. — Weißenfels, O., Ästhetisch-kritische Analyse der Epistula ad Pisones. Görlitz. — Gemoll, W., Die Realien bei Horaz. Weidmann. — Vollbrecht, W., Das Säkularfest des Augustus. — Mäcenas. Gütersloh. — Kubik, J., Realerklärung und Anschauungsunterricht bei der Lektüre des Horaz. Wien, Hölder.

12. Außer den eben besprochenen Autoren sind in Sachsen, Baden, Bayern und Württemberg noch einige andere zugelassen, die übrigens auch hier und da in Preußen gelesen worden sind. So z. B. die römischen Elegiker, natürlich in vorsichtiger Auswahl. Über Ovids Elegien ist schon oben gesprochen. Nächst diesem würde Tibull in Betracht zu ziehen sein, so z. B. die Elegie über die Genügsamkeit des Landmannes (I, 1), die des in der Fremde erkrankten Dichters (I, 3), die Verwünschung des Kriegs und der Preis des Friedens (I, 10). Es bedarf auch hier einer Chrestomathie. In diese würde auch manches aus den leichten Liedern Catulls aufgenommen werden können. Auch Plautus und Terenz werden mancherorten gelesen, von dem ersten die Aulularia und die Captivi, von dem zweiten die Adelphi. Ferner wird in dem bayrischen Lehrplane das früher viel gelesene zehnte Buch Quintilians empfohlen, eine sehr geeignete Lektüre für die oberste Stufe, welche für die rhetorischen Schriften Ciceros passende Ergänzungen bietet. In Frankreich werden außerdem Abschnitte aus dem Lehrgedicht des Lucrez, ausgewählte Briefe des jüngeren Plinius und des Seneca und Abschnitte aus den anderen Schriften Senecas gelesen. Nur durch Beschränkung der kriegsgeschichtlichen Lektüre würden wir für diese höchst bildungskräftigen Sachen Zeit gewinnen können. Von Seneca wäre namentlich auch die Consolatio ad Helviam zu empfehlen, die man das Vademekum aller Unglücklichen genannt hat, und die Schrift De clementia ad Neronem. Zum Schluß sei erwähnt, daß vor kurzem von W. Jung in der Monatsschrift f. höhere Schulen „Empfiehlt sich vom Standpunkte der gymnasialen Praxis eine Chrestomathie der lateinischen Literatur" (II, S. 522—533) einer ungeheuerlichen Ausdehnung der lateinischen Lektüre im Sinne des von Wilamowitz für das Griechische entworfenen Planes das Wort geredet worden ist.

13. Viel Gewicht wurde früher auf die Privatlektüre gelegt und zwar nicht bloß in den berühmten Internaten, wo man fern vom Geräusche der Welt vorwiegend dem Lateinischen und Griechischen lebte. Wer dort sich an dem,

was in der Klasse interpretiert werden konnte, genügen ließ, galt als banausisch und wurde auch von seinen Kameraden verachtet. Beim Abgange von der Schule ließ man auch wohl eine größere, lateinisch geschriebene Arbeit zurück, die von dem, was man außer dem Obligatorischen noch getrieben hatte, Zeugnis ablegen sollte. Die heutigen Schulverhältnisse sind der altsprachlichen Privatlektüre nicht günstig, trotzdem immer wieder gesagt wird, daß dem Schüler für Privatbeschäftigungen im Interesse seiner Selbstentfaltung Zeit gelassen werden müsse. Der Fächer, die sich seinen Geist heute streitig machen, sind eben sehr viele. Kann man sich auch wundern, daß er sich, wenn ihm einige freie Stunden bleiben, in erster Linie den Gebieten zuwendet, die heute im Vordergrunde des öffentlichen Interesses stehen? Dazu kommt der verlockende Reichtum der modernen Literaturen. Von altsprachlicher Privatlektüre ist demgemäß nur wenig noch die Rede. „Zur Privatlektüre," heißt es in den preußischen Lehrplänen, „namentlich auch aus den in den früheren Klassen gelesenen Schriftstellern, ist anzuregen und anzuleiten; sie ist aber nicht als verbindlich zu fordern." Ähnlich die Lehrpläne des Großherzogtums Baden: „Wo sich junge Leute aus freier Neigung eingehender mit literarischen Werken des Altertums beschäftigen, wird dies gern gesehen und in jeder Weise unterstützt; ein Zwang aber soll in dieser Richtung nicht geübt werden." In Bayern wird vorgeschrieben, daß zur freiwilligen Privatlektüre Anleitung zu geben sei. Nur in den Lehrplänen des Königreichs Sachsen wird in nachdrücklichen Worten die Privatlektüre gefordert: „Neben der Klassenlektüre hat von Obertertia an eine geordnete Privatlektüre im Lateinischen herzugehen .... Wünschenswert ist, daß der Unterricht in allen wissenschaftlichen Fächern durch Privatlektüre der Schüler ergänzt wird. Bei Einrichtung von Schülerbibliotheken ist daher auf Anschaffung gediegener Bücher für alle Unterrichtszweige Bedacht zu nehmen. Unentbehrlich ist eine von der Schule geleitete regelmäßige Privatlektüre für den Unterricht im Deutschen, desgleichen von Obertertia aufwärts in den alten Sprachen, wenn die gesteckten Ziele erreicht werden sollen. Den Schülern der Obertertien und der Sekunden sind bezüglich der altklassischen Privatlektüre bestimmte Anweisungen zu geben, während in den Primen unter Umständen die Wahl des zu Lesenden freigegeben werden kann." Auch sind an manchen Anstalten Sachsens sogenannte Studiertage eingerichtet, um den Schülern die zur Privatlektüre nötige Zeit zu verschaffen. Leider werden allerorten die Schüler jetzt immer seltener, die außer den in der Klasse übersetzten Schriften noch andere, auf welche bei der Interpretation hingewiesen ist, privatim lesen oder bei der jetzigen Verbreiterung des ganzen Unterrichtes dazu die Zeit übrig behalten.

DAS GRIECHISCHE.

Von OSKAR WEISSENFELS.

I. DIE REGELUNG UND DIE ZIELE DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS.

1. Die Wandlungen des Unterrichtsziels im Griechischen. Von einem Unterrichte im Griechischen ist bis zur Zeit des Humanismus im 15. und 16. Jahrhundert nicht die Rede. Wieviel einzelne und einzelne Genossenschaften über eine ganz elementare Kenntnis der Sprache hinausdrangen, läßt sich nicht mit Sicherheit feststellen. Das humanistische, auf dem Griechentum basierende Bildungsideal war, wie bekannt, in Italien entsprossen. In Deutschland aber erst wurde die klassische Bildung zum Ziel des höheren Jugendunterrichts gemacht. Freilich sehr allmählich. Reuchlin, Erasmus, Melanchthon sind die Begründer des griechischen Unterrichts in Deutschland. Das Sprachliche wurde nach unseren heutigen Begriffen sehr oberflächlich getrieben, die Lektüre aber erstreckte sich über einen weiteren Kreis griechischer Schriften als heute, wenn sie auch von dem heute gesteckten Ziele der methodischen Verarbeitung weit entfernt war. Im 17. und 18. Jahrhundert hingegen ging der griechische Unterricht nur selten über die Beschäftigung mit dem Neuen Testament hinaus. Im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts jedoch trat ein gewaltiger Aufschwung ein. Die Werke des griechischen Geistes wurden als unvergleichliche Bildungsmittel erkannt, und die erstarkende, aber nach Anlehnungen verlangende Literatur in Deutschland wandte sich von der Nachahmung der Franzosen der der Griechen zu. Man denke an Gesner, Winckelmann, Heyne, Ernesti, Gedike, Fr. A. Wolf, G. Hermann. „Die Frucht der klassischen Studien", schreibt Wolf, „ist rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer Harmonie des inneren und äußeren Menschen." Dazu kam die eindrucksvolle Empfehlung des Griechentums durch die Stimmführer unserer Literatur, die über die Ziele der nüchternen Gelehrsamkeit weit hinausstürmten und einen wahren Taumel der Begeisterung erregten. Gleichwohl dachte man nicht daran, die Kenntnis des Griechischen für alle, die zur Universität wollten oder einer höheren Stellung im Staate zustrebten, obligatorisch zu machen. Die weite Ausdehnung des Griechischlernens, die feste Regelung und strenge Kontrollierung des Unterrichts, die Pflege der pädagogischen Theorie haben dann im 19. Jahrhundert tiefgehende Änderungen vor allem in diesem Unterrichtszweige zur Folge gehabt. Auf Verschärfung der Anforderungen hinsichtlich des Griechischen hat besonders W. v. Humboldt hingewirkt. Klar präzisierte Forderungen hin-

sichtlich der Zielleistung werden zuerst in dem Prüfungsreglement vom Jahre 1812 aufgestellt. Der Gymnasiallehrplan vom Jahre 1816 verlangt bei der Abiturientenprüfung auch eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische. Nun flammte der Lehreifer hoch auf, und ministerielle Erlasse warnten bald vor Übertreibungen. Im Vergleich zu heute herrschte viel Freiheit und Mannigfaltigkeit im Unterrichtsbetriebe. An einzelnen Anstalten wurden die Forderungen im Griechischen zu einer Höhe gesteigert, über die wir heute staunen müssen. Eine kräftige Anregung zum Nachdenken über die Methode und die Ziele des griechischen Unterrichts wurde zuerst durch Herbart gegeben, der von 1809 bis 1833 in Königsberg, von 1833 bis 1841 in Göttingen ein pädagogisches Seminar leitete. Seine Lehre vom erziehenden Unterrichte hat in der Folge eine überreiche pädagogische Literatur hervorsprießen lassen. Auch sind seit Herbart die Lehrer der alten Sprachen im allgemeinen bemüht, sich eine von der auf den Universitäten geübten verschiedene Lehrart zu schaffen. Gleichwohl ist man bis auf den heutigen Tag selbst in den Hauptpunkten der Methodik noch nicht einig, und sogar über das letzte Ziel des griechischen Unterrichts stehen sich entgegengesetzte Ansichten unversöhnt gegenüber. Es ist nicht mehr zeitgemäß, in zuversichtlichem Tone von der bildenden Kraft des sprachlichen Unterrichts und von der Vortrefflichkeit des Griechentums zu reden. Man will die schweren Ketten einer langen Überlieferung nicht mehr tragen und sich endlich selbst angehören dürfen. Alles drängt zur Krisis. Die Möglichkeit ist aber nicht ausgeschlossen, daß künftige Generationen, der jetzt bevorzugten realen Bildungsstoffe überdrüssig, das Griechentum als den Urquell auch des modernen Geisteslebens wieder mit der Seele suchen werden.

Besonders schwer hielt es, hinsichtlich der Übersetzung ins Griechische einen festen Standpunkt zu gewinnen. 1834 wurde sie in Preußen für die Abiturientenprüfung abgeschafft. Aber des Klagens über Unsicherheit in der Grammatik war bald kein Ende. So wurde sie denn 1856 als Abiturientenarbeit wieder eingeführt. Noch mehr Gewicht als in Preußen legte man in Württemberg und Bayern auf diese Übungen. Leider gab es viele Lehrer, die das eine nicht tun konnten, ohne das andere zu lassen: die Lektüre wurde mancherorten vernachlässigt und das Extemporale zum alleinigen Maßstab bei der Beurteilung der Leistungen gemacht, während die an Herbart sich anschließenden Pädagogen Neigung hatten, das Erlernen der fremden Sprachen als ein leider nicht zu entbehrendes Mittel zu betrachten, um zu dem Inhalt des in diesen Sprachen Niedergelegten zu gelangen, und mit einer alliebenden Sachfreundlichkeit meist eine schroffe Sprachfeindlichkeit verbanden. Die Grammatik sollte an dem ganzen unerquicklichen Zustande schuld sein: dieser, der Mutter aller Hindernisse, einen möglichst geringen Tribut zu zahlen, galt und gilt vielen noch als Hauptpflicht eines erleuchteten Pädagogen. Dazu kam, daß bei dem mehr und mehr sich spezialisierenden Lehrbetriebe der Universitäten die künftigen Lehrer nur selten dort bei ihren Dozenten eine passende und ausreichende Vorbereitung finden konnten. So wurde der altsprachliche Unterricht auf der unteren und mittleren Stufe oft zu harmlos, während er auf der

obersten Stufe ebenso oft in den Fehler verfiel, durch Liebäugeln mit kleinen fachwissenschaftlichen Problemen, die augenblicklich von sich reden machten, aber nur Äußerliches betrafen, sich gehaltvoller machen zu wollen. Von den „wissenschaftlichen" Pädagogen ging auch kein rechtes Licht aus: sie wurden langweilig durch ihre Kleinkauerei und durch ein Übermaß methodischer Vorschriften. Daneben fehlte es zum Glück auch nicht an solchen, die, *θείᾳ μοίρᾳ δεινοὶ ὄντες διδάσκειν,* in ihrem dunklen Drange sich des rechten Weges wohlbewußt waren. Auch sind von Theoretikern, die von der Herbartischen Theorie nichts wissen wollten — darunter waren auch Vertreter der altklassischen Philologie an den Universitäten (Köchly z. B.) —, gelegentlich vortreffliche Dinge über die Ziele des altsprachlichen Unterrichtes gesagt worden.

Von Zeit zu Zeit wurde der Vorschlag gemacht, den altklassischen Unterricht mit dem Griechischen statt mit dem Lateinischen zu beginnen, während andere das Griechische in seine frühere bescheidene Stellung zurückgedrängt sehen, noch andere es fakultativ machen wollten. 1882 wurde endlich der Anfang des Griechischen in Preußen nach U III verlegt, was in Baden schon 1869, in Bayern 1874, in Hessen 1877 geschehen war. Zugleich wurde an die Stelle des griechischen Skriptums als Abiturientenarbeit wieder eine Übersetzung ins Deutsche eingeführt. Zu verschiedenen Zeiten ist die Forderung aufgestellt worden, daß der altsprachliche Unterricht statt mit dem Lateinischen mit dem Griechischen die Rolle, vor allem auch hinsichtlich der Anfangszeit, wechseln müsse, teils von Philologen (Robert und Heinrich Stephanus, Ruhnken, Gesner, Gedike, Dissen, Thiersch, Fr. Passow), teils von Pädagogen und Philosophen (Ratichius, Fichte, Herbart, Kern, Willmann, E. v. Hartmann u. a.). Die griechische Literatur, sagte man, gehe der Zeit nach vorher, sei die wertvollere, und ihren Originalen, nicht den Nachbildungen der Römer gebühre der erste Platz. Außerdem betonte der Pädagoge Herbart, daß die römische Literatur der Odyssee nichts in gleichem Grade für den Anfang Geeignetes an die Seite zu setzen habe. Den griechischen Unterricht mit der Odyssee zu beginnen, dieser von Ahrens, dem Schüler Herbarts, in Hannover an einer öffentlichen Anstalt verwirklichte Gedanke, ist in letzter Zeit wieder diskutiert worden und hat namentlich in Hornemann einen eifrigen Anwalt gefunden. Aber nicht bloß die in den Banden der Tradition Festgeschmiedeten stehen ihm ablehnend gegenüber. Was mit wenigen Schülern durchführbar sei, erwidert man, zieme sich nicht für den schwerfälligen Unterrichtsbetrieb ganzer Klassen. Nur mit der einfachen und regelmäßigen attischen Sprache glaubt man für den griechischen Unterricht eine sichere Grundlage gewinnen zu können. Denen aber, die den altsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen statt mit dem Lateinischen anfangen wollen, erwidert man, daß das strenge, von Schwankungen und Willkür fast ganz freie klassische Latein die beste Grundlage für alle sprachliche Bildung sei, daß es dem Anfänger weniger Schwierigkeiten biete als das Griechische, daß es auch besser zu den modernen Sprachen hinüberleite. Denen aber, die den Satz aufstellen, daß sich neben der originalen und reicheren griechischen Literatur die römische mit einer zweiten Stelle begnügen müsse, möchte zu

antworten sein, daß das starke, durch griechische Einflüsse veredelte Römertum für werdende Menschen ein besserer Erzieher ist als das feinere, leiser wirkende Griechentum.

Durch das zur Zeit unserer klassischen Literaturperiode mit einem etwas deklamatorischen und deshalb anfechtbaren Enthusiasmus gepriesene Ideal des Altertums als einer Schule des Idealismus und der Humanität fühlte man sich in dem historisch und politisch gewordenen Zeitalter nicht mehr befriedigt. Die alten Sprachen sollten nunmehr zum Zwecke der historischen Bildung gelernt werden müssen. Diese Formulierung ist oben bei Gelegenheit des Lateinischen, welches unter diesem neuen Dogma mehr zu leiden gehabt als das Griechische, beleuchtet worden. Zuletzt hat U. v. Wilamowitz-Moellendorff, den Begriff der historischen Bildung beträchtlich erweiternd, dem griechischen Unterrichte ein neues Ziel gesetzt, das aber unklar und mit einer noch viel größeren inneren Unmöglichkeit behaftet ist als das dem lateinischen Unterrichte durch die vorletzten Lehrpläne gesteckte. Das Griechische sei das Organ des Geistes einer ganzen Weltperiode gewesen, und man solle jetzt auf den Schulen Griechisch lernen, um jene Weltperiode zu verstehen. Vor allem müsse Alexander der Große dem Schüler nahegebracht werden. Denn dieser sei der Begründer jener Kultur, aus der das Christentum und die Organisation des Augusteischen Staates entstanden sei. Die Jünglinge zu Bürgern des Staates zu erziehen und ihre Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen, das schwebt ihm als Ziel vor. Deshalb soll auch „Altchristliches“ in den griechischen Stunden gelesen werden. Zur historischen Bildung rechnet Wilamowitz aber auch, daß man dem Schüler die hellenischen Wurzeln der Mathematik, Mechanik, Astronomie, Physik und Medizin aufdecke. Mit Zorn redet er gegen den Klassizismus, der den griechischen Unterricht an unseren Schulen habe verkommen lassen. Er will ihn durch den Hellenismus ersetzt wissen. Bis jetzt hat sich das Gymnasium gesträubt, dieser Richtung zu folgen. Sehr beherzigenswert jedoch für unsere an Mangel an Philosophie krankenden höheren Schulen ist Wilamowitz' Empfehlung moralphilosophischer und politischer Abschnitte aus Aristoteles, Epiktet und Marcus Antoninus. Für die Auswahl der altsprachlichen Lektüre und für die Methode des altsprachlichen Unterrichts hängt alles ab von dem Ziele, welches man der Beschäftigung mit den alten Sprachen setzt. Jenes Hinundherwogen der Meinungen ist also kein unfruchtbares Gerede. Der falsch gefaßte Begriff der historischen Bildung z. B. führt zu einer Bevorzugung der kriegsgeschichtlichen und historisch-politischen Lektüre, die eine Vernachlässigung des Gehaltvolleren zur Folge haben muß. Das Streben, dem Altertum lebendige Anschaulichkeit zu verschaffen, anderseits verführt, wenn es sich nicht einem höheren Ziele dienstbar macht, zu einem zerstreuenden und an der Oberfläche des antiken Lebens festhaltenden Kultus der Realien. Um das Altertum, wie billig, für das Verständnis der Gegenwart fruchtbar zu machen, verfällt, wer im Erkennen des Substanziellen nicht geübt ist, leicht darauf, allerhand kuriose Anfänge, die Technik, die exakten Wissenschaften, die Gestaltung des äußeren Lebens betreffend, in die Schule einführen zu wollen. Nach dieser Seite ge-

lenkt, bleibt der Schulwagen bald im Sande stecken, während die Früheren, für den Idealismus und die Humanität der Alten schwärmend, ihm oft Flügel ansetzten und ihn den Wolken zulenkten. Auf alles dieses ist zu antworten, daß die Beschäftigung mit dem Altertum allerdings nicht der Gegenwart entfremden, sondern zu einem tieferen Erfassen des Gegenwärtigen fähig machen soll, indem sie aus einer fernen, einfachen, aber der Hauptsache nach vollständigen, nicht zur höchsten sittlichen und geistigen Höhe gelangten, aber von unklaren Verschrobenheiten fast frei gebliebenen Vergangenheit Lichtstrahlen auf die durch ihre vielseitige Bedingtheit verwirrende Gegenwart fallen läßt. In einem Volke, dem es nicht bloß auf Hebung des materiellen Wohlstandes ankommt, muß eine in dem eben beschriebenen Sinne historisch und philosophisch gebildete Minderheit vorhanden sein, die imstande ist, gegen um sich greifende, das Menschliche in uns hemmende Verschrobenheiten beizeiten eine Art von Widerstand zu organisieren. Vor allem sollten alle, die an einflußreichster Stelle auf ihre Zeit wirken wollen, d. h. die Lehrer, die Geistlichen, die Schriftsteller, bei ihrer Vorbildung den Weg durch das Altertum nehmen. Freilich wäre dem modernen Staate wenig damit gedient, sich eine Schar blödsichtiger Pedanten großzuziehen, die über dem Wühlen in einer fernen Vergangenheit die Achtung vor dem heiligen Rechte der höher strebenden modernen Seele eingebüßt hätten. Um dem vorzubeugen, muß in dem Gymnasium, als der vornehmsten Form der modernen Schule, der Beschäftigung mit den Alten sich vor allem die Vertiefung in die Meisterwerke der modernen Literatur und vorsichtig auch etwas moderne Philosophie hinzugesellen.

2. Die jetzigen Lehrpläne für das Griechische.

	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Gesamtzahl
Preußen	6	6	6	6	6	6	36
Goethe-Gymnasium in Frankfurt	—	—	8	8	8	7 (8)	31 (32)
Sachsen	7	7	7	7	6 (7)	6 (7)	36 (38)
Bayern	6	6	6	6	6	6	36
Baden	6	6	6	6	6	6	36
Württemberg	7	7	7	7	6	6	40
Braunschweig	6	6	6	6 (7)	6 (7)	6 (7)	36 (38)
Anhalt	6	6	6	6	6	6	36
Hessen	6	6	6	6	6	6	36
Mecklenburg	7	7	7	7	6	6	40
Reichslande	6	6	6	6	6	6	36

II. DIE SPRACHLICHE SEITE DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS.

1. Die Methode des griechischen Unterrichts ist in ähnlicher Weise umgestaltet worden wie die des lateinischen. Auf eine zu reiche Pflege der Grammatik und der sprachlichen Übungen war auch hier eine zu starke Reduktion im sprachlichen Teile dieses Unterrichts gefolgt. Die zunehmende Unsicherheit in der Grammatik, die bei der Lektüre ein Hemmnis wurde, hat aber schließlich dahin geführt, den sprachlichen Übungen wieder einen etwas weiteren Raum zu gewähren. Für die Reifeprüfung ist allerdings die schriftliche Übersetzung in das Griechische nicht wiederhergestellt worden; aber auch in Prima

werden jetzt wieder griechische Extemporalien geschrieben, und je nach Bedürfnis werden grammatische Wiederholungen und Zusammenfassungen auch für die oberste Stufe vorgeschrieben. Im Vergleich zu früher aber muß das grammatische Pensum jetzt, wo der griechische Unterricht erst in Untertertia beginnt, schneller absolviert werden. Die Lehrpläne der deutschen Staaten dringen deshalb, zum Teil mit denselben Worten, auf Vereinfachung des sprachlichen Unterrichts im Griechischen. Belanglose Einzelheiten, namentlich unnütze Formalien, sollen aus dem Lehrstoff beseitigt, alles, was im Lateinischen bereits vorweggenommen ist, kurz erledigt, das griechische Lehrbuch in seinem syntaktischen Aufbau mit der gebrauchten lateinischen Grammatik in Übereinstimmung gebracht werden. Auf die Accentlehre ganz zu verzichten, hat man sich nicht entschließen können; aber es soll den Accentfehlern bei der Beurteilung der schriftlichen Arbeiten eine entscheidende Bedeutung künftig nicht beigelegt werden. Wenn ferner auch in den letzten preußischen Lehrplänen sich die Bemerkung findet, auf der obersten Stufe sollten die schriftlichen griechischen Übungen auch der Lektüre dienen, so ist das wohl ein Nachhall von den Konzentrationsbemühungen H. Schillers und seiner Anhänger. Es genügt ja doch offenbar, daß inhaltlich die Extemporalien gewissermaßen zur antiken Provinz des Gedankenkreises der Schüler wesentliche Beziehungen haben; daß sie sich aber gerade an das zuletzt Gelesene anschließen, ist weder nötig, noch überhaupt ohne Einschränkung zu empfehlen. Bei dem jetzigen schnelleren Fortschreiten des griechischen Unterrichts wird bei den schriftlichen Übungen, zumal in vollen Klassen mit so vielen für diese Dinge gar nicht geschaffenen Schülern, im Anfang allerdings nur etwas Erträgliches zustande kommen, wenn man sich an vorsichtig vorbereiteten Reproduktionen „im Anschluß an den Lesestoff" genügen läßt. Auch auf der oberen Stufe läßt sich im griechischen Extemporale nichts recht Erfreuliches erreichen. Matt betrieben und dem Niveau der Schwächsten immer anbequemt, führen diese Übungen zu keinem Resultat. Gleichwohl sind sie nicht gut zu entbehren. Ohne alle Versuche, auch in die fremde Sprache zu übersetzen, läßt der fremdsprachliche Unterricht es zu keinem scharfen Erfassen des dieser Sprache Eigentümlichen kommen. Auf dem Griechischen würde ein hemmender Druck liegen, wenn die Prüfungsordnung verlangte, daß zur Reifeerklärung mit einem korrekten oder gar gewandt geschriebenen Extemporale aufgewartet werden müßte. Mit Maß und Verstand aber betrieben, sind diese Übungen im Gebrauch der fremden Sprache von stärkender und klärender Wirkung und gestatten der Lektüre einen beschleunigteren, durch Raten und Tasten nicht so oft aufgehaltenen Gang. Ängstlich bis ins einzelne vorbereitet, büßen sie ihre Wirkung ein und ähneln den alkoholfreien Bieren und nikotinfreien Zigarren. Es ist begreiflich, daß jüngere Lehrer diese Übungen mit etwas zu großem Eifer betreiben, wie auch, daß ältere Lehrer ihrer überdrüssig zu sein pflegen. Erleuchtete Direktoren und Schulräte werden darüber wachen, daß in dieser Hinsicht das *μέσον κατὰ τὸν ὀρθὸν λόγον* gewahrt werde.

Die grammatische Behandlung des Griechischen wird durch die voraus-

gehende Behandlung des Lateinischen um ein bedeutendes erleichtert. Freilich kommt das nur der Syntax zugute. Für die Einübung der Formenlehre des attischen Dialektes läßt sich aus dem in den lateinischen Stunden schon Gelernten kein nennenswerter Gewinn ziehen. In zwei Jahren (U III und O III) muß jetzt die ganze attische Formenlehre bewältigt werden. Etwas Zeit wird dadurch gewonnen, daß man nicht mehr bloß mechanisch auswendiglernen läßt, sondern unter diskreter Verwendung der Hauptergebnisse der sprachwissenschaftlichen Forschung zugleich wirklich erklärt. Dazu gesellt sich nach den heutigen Lehrplänen schon in diesen Klassen die Verpflichtung, im Anschluß an das Gelesene das Wichtigste, zum Verständnis eines einfachen Schriftstellers Notwendigste aus der Syntax mitzuteilen. In Untersekunda wird dann die Syntax des Nomens, sowie das Wichtigste aus der Tempus- und Moduslehre systematisch durchgenommen. Zum Abschluß gelangt der syntaktische Unterricht in Obersekunda, wo die Lehre vom Infinitiv und Partizip durchgenommen wird, d. h. derjenige Teil der Syntax, der am meisten vom Lateinischen abweicht. Die für Prima angesetzten Wiederholungen werden zugleich auf charakteristische Feinheiten des Griechischen gerichtet sein müssen, und wäre es auch nur zu dem Zwecke, dem der Hauptsache nach schon Gelernten den Reiz der Neuheit zu geben. Natürlich gilt auch von der sprachlichen Behandlung des Griechischen das oben über das Lateinische Gesagte: der Unterricht muß vor Abstraktheit bewahrt, die griechische Sprache fortwährend in Aktion gezeigt werden. Der Lehrer übe sich im Erfinden und Ausspinnen von passenden Beispielen. Noch dieses sei bemerkt, daß es sich empfiehlt, diese Beispiele lateinisch formuliert zu bieten. Altsprachlichen Unterricht sollte nur erteilen, wer utriusque linguae peritus ist. Wer bloß Griechisch oder bloß Lateinisch kann, ist von häßlicher Einäugigkeit wie Polyphem. Von systematischer Erlernung des ionischen Dialektes wollen die Lehrpläne nichts wissen. Es sei aber darauf hingewiesen, daß die griechische Formenlehre mit der Lektüre Homers eine neue Bedeutung und einen neuen Reiz für die Schüler gewinnt. Nun erst wird vieles ihnen klar. Natürlich muß der Lehrer in Tertia schon dem Verständnis des ionischen Dialekts vorarbeiten. Es ist offenbar, daß die griechische Formenlehre nicht so mechanisch gelernt werden darf wie die lateinische. Zugleich soll dieser Teil des griechischen Unterrichts für manches im lateinischen Anfangsunterricht Gelernte nachträglich die Erklärung bieten. Gestehen wir uns aber, daß des mechanisch zu Lernenden und geduldig zu Übenden immer noch sehr vieles übrigbleibt.

Griechische Grammatiken: G. Curtius, bearbeitet von W. v. Hartel (Freytag); C. Koch u. G. Sachse (Teubner); Franke-Bamberg (Berlin, Springer); A. Kaegi (Weidmann); desselben Repetitionstabellen zur griechischen Schulgrammatik (Weidmann); P. Weißenfels, in Anlehnung an H. J. Müllers lat. Schulgrammatik (Teubner); P. Wesener, Paradigmen zur griechischen Formenlehre (Teubner); R. Wessely (Teubner); B. Gerth (Freytag); F. Hahne (Berlin, Schwetschke u. Sohn); Arn. Herrmann (Weidmann); H. Uhle (Teubner); G. Wendt (Berlin, Grote).

Griechische Übungsbücher: P. Weißenfels, Griechisches Lese- u. Übungsbuch für Tertia. 2 Teile (Teubner); P. Wesener, Griechisches Elementarbuch.

3 Teile für U III, O III, U II (Teubner); M. Wohlrab (Teubner); O. Kohl (Halle); M. Seyffert u. A. v. Bamberg, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische (Berlin, Springer); H. Deiter, zum Übersetzen in Anschluß an die Anabasis für O III und U II (Freytag); Eichler, zum Übersetzen für die oberen Klassen (Leipzig, Dürr); Kaegi, Griech. Übungsbuch (Weidmann). — Von den griechischen Schulwörterbüchern ist das verbreitetste das von G. E. Benseler, erweitert und verbessert von A. Kaegi (Teubner). Von Spezialwörterbüchern sind zu nennen das zu Homer von Autenrieth (Teubner), das zu Xenophons Anabasis von Vollbrecht (Teubner), das von Chr. Harder zur Ilias (Freytag).

2. An den Reformgymnasien sind vier Stunden Griechisch weniger als an den andern. Auch ist der Beginn des griechischen Unterrichts nach Untersekunda hinaufgerückt. Die Vorreden zu der in Frankfurt gebrauchten Griechischen Formen- und Satzlehre von K. Reinhardt und C. Römer und zu dem vor kurzem erschienenen Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan von C. Bruhn gestatten, von der dort herrschenden Lehrweise sich eine Vorstellung zu machen. Das Prinzip, sich bei dem Unterrichte in der neu hinzukommenden Sprache auf die vorhergehenden zu stützen, ist allgemein anerkannt, wird aber wohl nirgends mit solcher Beharrlichkeit durchgeführt wie an den Reformgymnasien, wo man mit der Zeit möglichst haushälterisch umgehen muß. Diese Art, das Griechische zu behandeln, unterscheidet sich also nicht wesentlich von den üblichen. Oder sollte es wirklich Lehrer geben, die die griechische Syntax so behandeln, als sei keine lateinische Syntax vorhergegangen? Oder die nie auf analoge Erscheinungen im Deutschen einen Seitenblick werfen? Selbst das Französische wird der Lehrer des Griechischen, wenn er auch von dieser modernen Sprache Kenntnis hat, bisweilen nicht unterlassen zum Vergleiche heranzuziehen. Man kann sogar gestehen, daß manches auch aus der griechischen Formenlehre durch Anlehnung an das schon gelernte Latein schneller erklärt und zu einem festeren Besitze gemacht werden kann. Aber das griechische Deklinieren und Konjugieren bleibt doch ein mühseliges und zeitraubendes Geschäft. Auch ist es nicht das Erklären, sondern das Einüben, was so viel Zeit kostet. Das mit judiziösem Gedächtnis Erfaßte sitzt allerdings fester als das mechanisch Gelernte, und die Methode lehrt, das über eine breite Fläche Zerstreute zusammenzudrängen. Auch auf dem Gebiete der Wortkunde kann man durch Zurückgehen auf die Grundbedeutung nicht bloß bessere Einsicht, sondern auch Zeit gewinnen lassen. Das meiste will aber unter Anstrengungen im gewöhnlichen Sinne gelernt und unablässig wiederholt werden. Glaubt man endlich damit fertig zu sein, so sieht man bald wieder zu seinem Schrecken, daß die Zeit in den sprachlichen Kenntnissen der Schüler, und wenn sie noch so rationell fundiert, noch so vorsichtig mit dem vorher Gelernten vernietet waren, von neuem Verwüstungen angerichtet hat. Wie mancher Lehrer des Griechischen mag sich trotz seiner Liebe zum klassischen Altertum, Extemporalien korrigierend, verdrießlich oft gefragt haben, ob es sich wirklich verlohne, mit solchen Massen nur mäßig befähigter Schüler eine in ihren Anfängen gerade so schwierige Sprache einzuüben. Zum ersten Einüben

dieser Dinge war allerdings die reiche Zeit, die früher dem Griechischen zugewiesen war, nicht nötig; aber auch den Wiederholungen, die zur Befestigung der elementaren Sprachkenntnisse durchaus notwendig sind, konnte damals die erforderliche Zeit gewidmet werden. Überdies gestatteten die kleineren Klassenpensen von früher, bei passenden Gelegenheiten stillzustehen und auf der untersten Stufe schon etwas von dem Geiste der Alten in die Seelen der Schüler hinüberfließen zu lassen. Jetzt muß das Programm innegehalten und in einem beschleunigten Tempo unterrichtet werden, wenn die Zeit ausreichen soll. Auf Exkurse und auf das Ausnutzen günstiger Stimmungen muß nunmehr verzichtet werden. Man unterrichtet mit der Uhr in der Hand, und die Reformgymnasien, die von dem schon beschnittenen griechischen Unterrichte noch etwas missen können, gleichen den transatlantischen Dampfern neuester Konstruktion, die zur Fahrt nach New-York nicht mehr ganz das frühere Minimum der Zeit nötig haben. Auch an jedem andern Gymnasium also kann und soll das Griechische unter Verwendung des beim deutschen und lateinischen Unterrichte schon Gewonnenen gelehrt werden. Ebenso ist man im Ausmerzen des allenfalls Entbehrlichen überall schon bis an die Grenzen des noch Möglichen gegangen. Als Unterschied zwischen dem Reformgymnasium und den anderen Gymnasien hinsichtlich des Griechischen bleibt demnach nur dieser übrig, daß dort dem Griechischen wöchentlich vier Stunden weniger zugewiesen sind, welcher Verlust, bei sonst gleichen Verhältnissen, doch von der Lektüre getragen werden müßte. Nun muß man allerdings gestehen, daß durch eine am Gleichgültigen klebende und dem Wichtigeren aus dem Wege gehende Umständlichkeit der Interpretation wie durch maßloses Nachübersetzen viel Zeit vergeudet werden kann. Für das Einüben der elementaren Grammatik, besonders der Formenlehre, haben alle ungefähr dieselbe Zeit nötig; bei der Interpretation aber schafft die verschiedene Befähigung der Lehrenden Verschiedenheiten, die durch keine methodische Propädeutik des Unterrichtens je werden ausgeglichen werden können. In Frankfurt wird nach dem Ausweis der Programme trotz der etwas geringeren Stundenzahl ein sehr stattliches Quantum griechischer Lektüre bewältigt. Es wird offenbar dort in flottem Tempo gelesen. An sich ist es weder ein Verdienst, recht schnell, noch eins, recht langsam die Autoren zu erklären. Die Langsamkeit ist ja nicht immer Gründlichkeit, und möglichst viel durchstürmt zu haben, bringt dem Schüler auch keinen Gewinn. Aber so viel etwa wie in Frankfurt müßte gelesen werden können, ohne daß man darum auf Gründlichkeit des Erklärens und auf Ausnutzung des Gelesenen zu verzichten brauchte. Wie man aber auch kalkulieren mag, das sehr umständliche Einüben der griechischen Formenlehre kann man sich nicht ersparen. Was man im Anfang in dieser Hinsicht zu wenig tut, muß später reichlich nachgeholt werden. Dieser unentrinnbaren Schwierigkeit gegenüber ist es eine Frage von untergeordneter Bedeutung, ob man gleich mit Xenophon beginnen soll oder nach einem absolvierten Vorkursus erst am Anfang des zweiten Quartals oder nach einem halben Jahre oder erst nach einem vollen Jahreskursus. Zeit zu gewinnen ist nur durch eine von zeitraubenden Pedanterien sich fernhaltende Behandlung der Lektüre.

Hilfsbücher für den griechischen Unterricht an Reformschulen: K. Reinhardt u. C. Römer, Griechische Formen- und Satzlehre (Weidmann). — C. Bruhn, Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan. 2 Teile (Weidmann). Man vergleiche auch die Gutachten von Reinhardt, Matthias, Harnack und Albrecht in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (1901), S. 259—281.

III. DIE SCHRIFTSTELLERERKLÄRUNG.

1. Bei der Aufstellung eines Kanons für die griechische Schullektüre gilt es zu bedenken, daß es nicht darauf ankommt, die Weiten der griechischen Literatur durchstürmen zu lassen, sondern das Charakteristische des in seiner Eigenart noch nicht getrübten Griechentums vorzuführen. In der nie recht klaren und schwer zu analysierenden geistigen und sittlichen Atmosphäre des modernen Lebens soll der Verkehr mit den Griechen der höherstrebenden Jugend die Fähigkeit des natürlichen Denkens und Empfindens stärken. Um zur Idealität erzogen zu werden, dazu braucht der moderne Mensch nicht bei den Griechen in die Schule zu gehen. Auch bedarf er ihrer nicht, um zur Vaterlandsliebe, zur Hingabe an das Gemeinwohl, zum Heroismus, zur militärischen Tapferkeit und zum Verständnis militärischer Vorgänge erzogen zu werden. Noch weniger kommt es darauf an, ihn durch Schriften der Griechen für die moderne Technik und die exakten Wissenschaften vorzubereiten. In den Jahren der fruchtbarsten Entwicklung wird der werdende moderne Mensch in so weiter Ferne mit Vernachlässigung von so manchem, was ihn näher angeht, vielmehr deshalb festgehalten, weil wir hoffen dürfen, daß ihm durch diese Vergleichung mit einer nicht durchaus vorbildlichen, aber wegen ihrer Einfachheit und Natürlichkeit hervorragend lehrreichen Periode der Vergangenheit die modernen Tendenzen auf dem Gebiete des individuellen und staatlichen Lebens sowie auf dem der Kunst und Literatur in der Folge klarer scheinen werden. Wir dürfen uns also, weil wir nur so weniges mit unseren Schülern lesen können, nicht mit ihnen an Schriften von bloß sekundärem Interesse verlieren. Nur solche Werke der altklassischen Literatur gehören in die Schule, durch welche der Lesende in den Kreis des antiken Empfindens und Denkens gezwungen und nahe an das herangeführt wird, was die Seele des Altertums ausmachte. Durch sachliche Mitteilungen über das Altertum und durch Übersetzungen könnte dieses Ziel nur unvollkommen erreicht werden. Es bedarf dazu vielmehr des jahrelangen und täglichen Verkehrs mit solchen Werken der Literatur, in welchen die Sprache mit ganzer Kraft und Vielseitigkeit arbeitet. Die Sprache selbst aber ist nicht bloß ein Mittel, um zu jenen Schätzen zu gelangen: sie selbst zeigt eine Lebens- und Weltauffassung verkörpert und nötigt eine Art zu sehen und zu denken auf, ja sie wird dem Lernenden eine sprechende und unmittelbare Offenbarerin des antiken Menschen. Daraus folgt, daß die alten Sprachen dem Schüler vertraut gemacht werden müssen. Das Sprachliche oberflächlich treiben, heißt die Zeit verschwenden. Wo andere Bildungsziele für eine erfolgreiche Beschäftigung mit den alten Sprachen nicht die Zeit übriglassen, lasse man sich an Mitteilungen über die Alten genügen. Dazu werden zwei wöchentliche Stunden

auf der obersten Stufe genügen. Vor Übersetzungen ist im allgemeinen zu warnen, wenigstens vor Übersetzungen der poetischen Literatur. Sie fälschen das Bild, und es hat ihrer zu allen Zeiten nur ganz wenige erträgliche gegeben.

Für die Antiquitäten sei verwiesen auf folgende Bücher: Tegge, Kompendium der griechischen und römischen Altertümer. 2 Teile (Velhagen u. Klasing); Fr. Lübker, Reallexikon des klassischen Altertums (Teubner); C. Wagner u. G. v. Kobilinski, Leitfaden der griechischen und römischen Altertümer (Weidmann); Guhl u. Koner, Das Leben der Griechen und Römer (Weidmann); M. Wohlrab, Die altklassischen Realien im Gymnasium (Teubner); A. Schneider, Das alte Rom (Teubner).

Hilfsmittel zur Einführung in die alte Kunst: W. Rein, Bildende Kunst in der Schule (Dresden, Haendtke); A. Furtwängler u. L. Urlichs, Denkmäler griechischer und römischer Skulptur (München); G. Reinhardt, Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium (ZGW. 1901, 718); L. Gurlitt, Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichts (N. J. II, 177); A. Springer, Handbuch der Kunstgeschichte, bearbeitet von A. Michaelis (Seemann); G. Perrot, L'Histoire de l'art dans l'enseignement secondaire (Paris, Chevalier-Marescq); K. Sittl, Die Anschauungsmethode in der Altertumswissenschaft (Perthes); H. Luckenbach, Abbildungen zur alten Geschichte (München); R. Menge, Einführung in die alte Kunst (Leipzig, Seemann); A. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken (Dresden); Henrich, Über die Behandlung des Kunstunterrichts auf den Gymnasien (Bb G. 1898, 858).

2. Xenophon gehört zu den eingebürgerten Schulautoren. Man kann sich die Anabasis kaum noch aus der Schule hinwegdenken. Ist ihr doch fast derselbe Kultus geweiht worden wie dem Gallischen Kriege Cäsars. Erst in jüngster Zeit ist dieses allgemeine freudige Beifallklatschen durch einige schrille Töne verachtungsvollen Tadels gestört worden. Von dem „Erarbeiten" der Kriegsaltertümer bei der Erklärung dieser Schrift kann ich mir keinen Gewinn für die Ziele des humanistischen Gymnasiums versprechen. Eine möglichst weitgehende Beschränkung der jetzt wuchernden kriegsgeschichtlichen Lektüre zugunsten vor allem der in Deutschland zurückgedrängten philosophischen sollte für die nächste Zeit das Ziel sein. Daß die Anabasis ein interessantes und sympathisches Buch ist, muß im übrigen zugegeben werden. Um ihr aber Interesse abzugewinnen, muß man sie schnell lesen können, wie alle derartigen historischen Schriften: auf kleinem Raume ist in Büchern dieser Art des Bezeichnenden so wenig, daß man sie jetzt, wo mit der Zeit gegeizt werden muß, wirklich durch etwas Substanzielleres ersetzen sollte. Doch das sind Wünsche für eine fernere Zukunft. Die hochgehenden Wogen des pädagogischen Lobes, welches man dem Bellum Gallicum und der Anabasis gespendet hat, können sich nur allmählich beruhigen. Zunächst ist es genug, wenn man darauf verzichtet, die Anabasis ganz zu lesen. Die abergläubische Furcht vor Auswahlen und Chrestomathien, welche die Lehrpläne der deutschen Staaten übrigens nicht teilen, muß höheren Rücksichten gegenüber schweigen. Die gelesenen Stücke zu einem Ganzen zu erweitern und zu überbrücken, das eben gehört zu den Hauptaufgaben der erklärenden Ausgabe und des erklärenden Lehrers. Was in

den guten verkürzten Ausgaben von C. Bünger (Freytag) und F. G. Sorof (Leipzig) geboten wird, ist schon sehr viel. Es ist richtig, daß auf ein mühseliges Zusammenbuchstabieren des Gelesenen im Anfange bald ein Lesen in schnellerem Tempo folgen kann. Auch das ist richtig, daß die Anabasis nicht bloß in kriegsgeschichtlicher Hinsicht interessant ist, sondern daß sich auch für die Völkerpsychologie wie für die individuelle Psychologie ihr viel Interessantes abgewinnen läßt. Aber bei der schulmäßigen Langsamkeit des Lesens kann es vorkommen, daß man wochenlang lesend von diesem Ertrag, der von der Schullektüre in erster Linie erwartet werden muß, kaum ein Goldkörnchen zu sehen bekommt. Vor allem verdienen das erste und vierte Buch der Anabasis gelesen zu werden. Dazu müßten sich dann einige Reden des dritten Buches gesellen. Auch die Cyropädie kann man nicht ganz mit Schülern lesen wollen, wiewohl sie, wie Cicero sagt, nicht ad historiae fidem, sed ad effigiem iusti imperii scripta est und also tieferen Bildungsbedürfnissen genügen will. Am wenigsten ist dem mittleren Teile abzugewinnen, der uns Cyrus als Feldherrn und Eroberer zeigt. Wunderbar schön ist die Episode von Panthea und Abradatas im sechsten und siebenten Buche. Der erste Teil aber, die Kindheit des Cyrus, ist in hervorragendem Grade zur Anfangslektüre geeignet. Vor allem verdient auch die Erzählung vom Tode des Cyrus gelesen zu werden, weil in ihr eine antike Lebensauffassung niedergelegt ist. Auch die Hellenika enthalten einige für die Schullektüre geeignete Abschnitte, besonders in den beiden ersten Büchern, vor allem die Schlacht bei den Arginusen und der Feldherrnprozeß, sodann die Erzählung von dem Zerwürfnis zwischen Kritias und Theramenes, von der Vertreibung der Dreißig und der Wiederherstellung der früheren Verfassung. Den Bericht über die Schlachten bei Koronea, Leuktra und Mantinea zu lesen, ist aber zu widerraten. Wie steht es nun mit den Memorabilien? Die Meinungen sind geteilt. Daß es darin nicht an platten Abschnitten fehlt, muß zugestanden werden. Der Hauptsache nach aber ist die Schrift durchaus geeignet, von der Empfindungs- und Denkweise des zu seiner Reife gelangten Altertums eine Vorstellung zu gewähren. Es werden darin vorwiegend Fragen von ewig menschlicher Bedeutsamkeit behandelt und die trotz ihres harmlosen Aussehens ziemlich tiefe Wurzeln haben. Dazu kommt der echt hellenische, wohltemperierte Charakter und die im besten Sinne naive Schreibweise. Mag auch der fortgeschrittene Moderne zu Xenophons Gedanken wie zu harmonischen Plattheiten lächeln, es hat doch seinen Wert, namentlich für die Jugendbildung, in dieser Weise mit sicherer Hand auf der Karte des Lebens die Hauptlinien ziehen zu sehen. Ein schwerwiegender Einwand aber ist dieser, daß in dieser Schrift Fragen behandelt werden, die der Schüler nachher bei Plato besser behandelt findet. Wozu braucht man mit ihm Xenophon zu lesen, wenn er nachher in Plato einen zu höherer Schönheit verklärten, potenzierten Xenophon findet? Das beste wäre wiederum, wenn man aus Xenophons Schriften eine Chrestomathie herstellte, die in einer gediegenen und nicht zu kurzen Einleitung dem Schüler ein sprechendes Gesamtbild von dem Wesen und von dem Leben dieses echt antiken Menschen böte und aus allen seinen Schriften die

passendsten Beweisstücke dazu zusammensuchte. Da würde dann auch der Anfang des zweiten Buches der Memorabilien, das Gespräch des Sokrates mit Aristipp über die Erziehung der Herrschenden und der Beherrschten und über das Weltbürgertum sowie die Fabel des Prodicus „Herakles am Scheidewege" nicht fehlen dürfen. Um von der Methode des Sokrates eine auf Plato vorbereitende Vorstellung zu verschaffen, lasse man das sechste Kapitel des vierten Buches lesen. Auch aus dem *Οἰκονομικός*, dem fünften Buche der Memorabilien, wo man wichtige Seiten der hellenischen Denkweise aus echt hellenischer Darstellung kennen lernt, läßt sich viel für die richtig verstandene historische Bildung gewinnen.

Hansen, R., Methodischer Lehrerkommentar zu Xenophons Anabasis. Perthes. — Das Hilfsheft zur Anabasisausgabe von Sorof. Teubner.

3. Seit einiger Zeit verlangt man eine reichlicher bemessene Platolektüre für die Schule. Es mehren sich überhaupt die Zeichen dafür, daß die deutsche Schule die Zurückberufung der ausgewiesenen Philosophie zu fordern anfängt. Bisher hatte man nur an wenigen Gymnasien von Plato mehr als die Apologie und den Kriton gelesen, zwei herrliche Schriften von ewigem Werte, die der reiferen Jugend durchaus zugänglich sind und die doch auch der Mann immer wieder mit dem Gefühl der Erbauung lesen wird. Das ist der Idealismus im Bunde mit dem wahrsten Realismus. Derartiges lesend, gewinnt man den Glauben an die Menschheit immer wieder. Seit einiger Zeit pflegt den Ausgaben dieser beiden zusammenhängenden Schriften Anfang und Ende des Phädon hinzugefügt zu werden: die Erzählung von dem Tode des Sokrates. Auch das ist zu billigen. Dies Beispiel kann beweisen, daß sich durch die Zusammenfügung gut gewählter Teile aus verschiedenen Schriften ein herrliches Ganzes herstellen läßt. Doch führen diese Schriften nur in den Vorhof der Platonischen Philosophie. Auch der Protagoras, der viel gelesen wird, führt nicht viel tiefer in die Gedankenwelt Platos hinein, obgleich er durch Belebtheit der Szenerie, gute Laune und Urbanität allen anderen Dialogen überlegen ist. Dasselbe gilt von den kleineren Dialogen über die Frömmigkeit (Euthyphron), über die Freundschaft (Lysis), über die Tapferkeit (Laches), über die Besonnenheit (Charmides). Der Theätet ist von größter Wichtigkeit für Platos Erkenntnistheorie, ist aber für die Schule zu schwer und zu spitzfindig, ebenso der Philebus. Anders aber steht es mit dem Gorgias, der dramatisch gleichfalls belebt ist, zugleich aber tiefe Wurzeln treibt. Stellt er ja doch der lügnerischen Schmeichelkunst der Sophisten ein auf Wahrheit und Gerechtigkeit gegründetes Lebensideal gegenüber. Der berühmteste von den Dialogen Platos ist der Phädon. Diesen aber kann man nicht vollständig in der Schule lesen. Man lasse sich außer der unter allen Umständen zu lesenden Erzählung von dem Tode des Sokrates an den Abschnitten genügen, welche die Philosophie als *μελέτη θανάτου*, das Wissen als Wiedererinnerung definieren, von der Präexistenz der Seele handeln, die Ideen in Gegensatz stellen zur Welt der Erscheinung. Auch auf das Symposion, in welchem der philosophische Trieb aus den geheimsten Tiefen der menschlichen Anlage abgeleitet wird,

braucht die Schule nicht durchaus zu verzichten. Man lese daraus die Abschnitte, aus denen sich ein Bild des damaligen attischen Lebens gewinnen läßt, und dann vor allem die Rede des Sokrates über den Eros und die Lobrede des Alkibiades auf Sokrates, aus welcher allerdings eine kurze Stelle auszulassen wäre. Doch wie soll sich die Schule zu dem berühmten Staate Platos stellen? Vor allem bietet doch das erste Buch, der Dialog über die Gerechtigkeit, keine zu großen Schwierigkeiten; aber er bedarf der Ergänzung. Wie kann man aber den Anfang des siebenten Buches (514 A — 521 C), den Mythus von den Höhlenbewohnern ungelesen lassen? Oder aus dem zweiten Buche jenen Abschnitt von seelenreinigender Kraft, wo der unterdrückte Gerechte mit dem triumphierenden Ungerechten in Parallele gestellt wird, oder jenen andern am Schlusse desselben Buches, wo bewiesen wird, daß der Tyrann, d. h. der Ungerechte, der unglücklichste der Menschen ist? Dazu müßten sich einige pädagogische Abschnitte aus dem dritten Buche und dann vor allem aus dem zehnten Buche die Besprechung Homers (598 D — 601 B) gesellen, die doch dem ästhetisch und philosophisch gebildeten Lehrer eine passende Unterlage bietet für die fruchtbarsten Erörterungen. Aber auch in den entschieden nicht zu lesenden Dialogen finden sich herrliche Abschnitte von stärkster anregender Kraft. Ich verweise z. B. auf die köstliche, humorvolle und tiefsinnige Schilderung des weltfremden Philosophen im Theätet (172 C — 176 B). Aus dem Gesagten ist klar, daß Plato nach einer Chrestomathie gelesen werden müßte.[1]) Es würde sich empfehlen, diese zu einer philosophischen griechischen Chrestomathie zu erweitern, falls man sich nicht entschließt, Cicero und Horaz ernstlich für die Kenntnis der außerplatonischen griechischen Philosophie auszunutzen. In dieser Chrestomathie müßten Abschnitte aus Aristoteles' Politik und Nikomachischen Ethik Aufnahme finden. Die Auswahl wäre leicht zu treffen. Sind Aristoteles' Bücher über die Seele, sind auch seine physischen und metaphysischen Schriften zu schwer für die Schule, so kann man doch von den beiden eben genannten sagen, daß sie sich in einer durchaus klaren, einfachen und menschlichen Sprache darbieten. Auch aus seiner Rhetorik ließe sich manches aufnehmen. Was die Poetik betrifft, so würden zwei Seiten elementarer ästhetischer Hauptsachen daraus genügen, um für die deutschen Stunden die sich daranschließenden Erörterungen Lessings verständlich zu machen. Außerdem würde dieser philosophischen Chrestomathie eine Auswahl aus den Gedanken Epiktets und M. Aurels zur Zierde gereichen. Schließlich kämen Dion und Plutarchs Moralia in Betracht. Auch einige herrliche Stellen aus den Fragmenten Epikurs würden in einer solchen Chrestomathie Platz finden dürfen. Für solche vortreffliche Sachen wird man aber erst Zeit gewinnen, wenn man endlich mit der Meinung bricht, das Hauptziel der altsprachlichen Lektüre sei, sich den Schüler einige politische und kriegsgeschichtliche Hauptmomente aus den Quellen erarbeiten zu lassen. Hinsichtlich des Kriegerischen und Heroischen bietet die neuere Geschichte ja einen viel reicheren Bildungsstoff, und hinsichtlich

[1]) Eine solche 'Auswahl aus Plato' von O. Weißenfels erscheint in allernächster Zeit in der Ausstattung unserer Schülerausgaben.

des Politischen muß der Lektürestoff vielmehr auf die treibenden Kräfte des politischen und sozialen Lebens zielen, als auf die Wirklichkeitspolitik leitender Staatsmänner. Für dieses Ziel aber läßt sich mehr gewinnen aus Platos Staat, aus Aristoteles' Politik, aus Ciceros Schrift De re publica, als aus den Werken der eigentlichen Historiker, falls diese nicht zugleich etwas Philosophisches in ihrer Anlage haben.

Bonitz, H., Platonische Studien. Berlin. — Zeller, E., Platonische Studien. Tübingen. — Windelband, W., Plato. Fromann. — Für die Schule berechnet: Weißenfels, O., Einleitung in die Schriftstellerei Ciceros und in die alte Philosophie. Teubner.

Herodot gehört in erster Linie zu den idealen Jugendschriftstellern. Der Schüler gelangt übrigens bald dahin, ihn schnell lesen zu können. Seine liebliche Ἰάς, deren ἄριστος κανὼν er ist, sowie die anmutige Natürlichkeit seiner λέξις εἰρομένη, seine χάρις αὐτοφυής, wie Dionysius sagt, sichern ihm das Interesse des Schülers. Des Passenden bietet er so vieles, daß sich in der kurzen Zeit, die ihm gewidmet werden kann, nur ein Teil davon bewältigen läßt. Doch kann man, auch aus ihm wählend, falschen Sternen folgen. Vor allem erwäge man, daß es nicht das im engeren Sinne Historische ist, was diesen Vater der Geschichte so interessant macht. Selbst wenn er Kriegsgeschichtliches erzählt, ist ihm das Militärische und Taktische weniger wichtig als das Menschliche. Thucydides und Polybius würden diese Dinge ganz anders erzählt und dem Historiker und militärischen Berichterstatter weit brauchbareres Material geliefert haben. Für die Bildung des heranwachsenden Geschlechts aber ist Herodot viel ergiebiger. Die Geschichte, bei ihm noch in der Kindheit, hat sich noch nicht von dem gemeinsamen Untergrunde alles menschlichen Wissens und Wissensstrebens losgelöst. Ebendas gibt seinem Werke einen so hohen pädagogischen Wert. Er besitzt die ideal kindliche Freude am Erkennen und Erforschen. Von liebevoller Aufmerksamkeit für das Wirkliche in seinen tausend Gestalten, fühlt er sich gleichwohl zugleich zu dem Problem des menschlichen Lebens mit nicht gewöhnlicher Stärke hingezogen. Aus dem, was er erfahren und gesehen hat, sucht er eine Lehre zu ziehen. Sein Streben geht dahin, das vielgestaltige Leben, das der einzelnen wie das der Völker, zu verstehen und für seine Leser zu durchleuchten. Dabei hat er nie das Eigensinnige und Tyrannische des Doktrinärs. Wo tut er je den Ereignissen Gewalt an, um sie mit einer vorgefaßten Meinung in Übereinstimmung zu bringen? Die moralischen Sätze und Betrachtungen bei ihm machen den Eindruck des sich selbst Darbietenden und sind der klare Niederschlag der treu und sinnig erfaßten Wirklichkeit. Es bringt Gewinn, in einer alt gewordenen Zeit mit dem Kinderauge dieses alten Ioniers auf das Treiben der Menschen und Völker geblickt zu haben. Doch muß man sich gesagt sein lassen, daß ein historisches Ereignis innerlich selbst ganz bedeutungslos sein kann, trotzdem es viel Lärm gemacht und gewaltige Folgen gehabt hat. Herodots Anekdoten, Episoden, Schilderungen von Gewohnheiten, nichthistorische Reden sind ergiebiger für die Zwecke der Schule als seine Berichte über die berühmten Schlachten der Perserkriege. Wer sich das gesagt sein läßt, kann in seiner Wahl nicht fehlgreifen. Übrigens eignet sich dieser Schriftsteller

vorzüglich zur Privatlektüre für Primaner. Doch würde dazu eine Ausgabe nötig sein, die in reich ausgeführter Einleitung und in reichen Anmerkungen unter dem Texte Herodots ethische, religiöse, geschichtsphilosophische Betrachtungsweise zur Geltung brächte und nicht durch alberne Bilderchen die Weihe der Auffassung störte.

5. Über Thucydides sind die Meinungen geteilt. Er wird von manchen für zu schwer gehalten. Natürlich kann man nicht von dem Schüler verlangen, daß er sich nach einer bloßen Textausgabe auf diesen Autor präpariere. Wer also Thucydides mit seinen Schülern lesen will, muß seiner Angst, es könne die erklärende Ausgabe vielleicht hier und da seiner, des Lehrers, Erklärung vorgreifen, Schweigen gebieten. Dem griechischen Unterrichte fehlt die Krönung, wenn man von Plato bloß die Apologie, den Kriton und den Anfang und Schluß des Phädon und von Thucydides gar nichts liest. Es gibt keinen Schriftsteller, aus welchem sich so viel historische Einsicht gewinnen ließe wie aus Thucydides. Die bewegenden Kräfte alles politischen Lebens stellt er, kraftvoll mit den Schwierigkeiten einer noch nicht recht gehorsamen Sprache ringend, mit wundervoller Klarheit dar. Der Schüler merkt sehr bald, daß dieser Schriftsteller nie ein verworrenes Gerede bietet. Das gibt ihm den Mut und die Kraft, sich den Sinn des Gelesenen zu enträtseln. Freilich muß ihm eine erklärende Ausgabe, wie die von Fr. Müller, zu Hilfe kommen. Man erwäge doch nur, daß Griechenland im Namen der ganzen Menschheit für uns dasteht und nicht mit dem vielen, was eine emsige Gelehrsamkeit aus dem Grabe der Vergangenheit hervorzieht, auf eine Stufe gestellt werden darf. Auch für uns hat es gelebt, gerungen, gelitten. Das eben macht nun den hohen Wert des Thucydides aus, daß er, so gründlich eine an interessanten Wechselfällen reiche Periode der griechischen Geschichte darstellend, überhaupt dem Wesen nach so ziemlich alles enthüllt hat, was in wechselnden Einkleidungen immer wieder in verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern in die Erscheinung getreten ist. Dabei ist sein Räsonnement, auch wenn er dem *κρυπτὸν τῆς πολιτείας* nachspürt, von der köstlichsten Naivität, trotzdem er bisweilen, in Übereinstimmung mit der modernen Sprechweise, einem abstrakten Ausdruck den Vorzug gibt. Er besitzt keine von den liebenswürdigen Eigenschaften Herodots, nichts von seinem angenehmen Detail, nichts von seiner Kunst, sinnvolle Anekdoten zu erzählen. Nicht einmal die agierenden Hauptpersonen stellt er, mit individuellen Zügen ausgestattet, in greifbarer Klarheit hin. Dafür aber arbeitet er ihre politischen Ideen aus dem Stoffe der Geschichte in der gründlichsten Weise heraus. Er bietet eine militärische Erzählung von gewissenhafter Ausführlichkeit, läßt aber, ganz auf das *τὸ τί ἦν εἶναι* im Aristotelischen Sinne gerichtet, bei der Schilderung der agierenden Personen alles weg, was ihm für das Verständnis der politischen Lage bedeutungslos scheint. Das macht ihn zu einem wahren Lehrmeister der politischen Einsicht. Dabei redet er nicht wie ein Doktrinär: sein Buch ist eine Schule der praktischen Staatskunst und zugleich die beste Vorschule für alle, die einst mit politischem Bewußtsein in dem verwirrenden Getriebe des modernen Staates leben wollen. An allge-

meinen Schilderungen nicht bloß der politischen, sondern auch der sittlichen Zustände fehlt es bei ihm nicht, aber seine Darstellung nimmt deshalb doch weder einen erbaulichen, noch einen philosophischen Charakter an. Er ist Philosoph und Moralist, ohne es zu wollen und ohne es zu scheinen. Ganz auf das Politische und Kriegsgeschichtliche sich beschränkend, verzichtet er auch auf alle Betrachtungen über das Kulturhistorische. Und doch ist er stets der Teilnahme jedes zum denkenden Erfassen Fähigen sicher. Vor allem verdient die Geschichte der sizilischen Expedition im sechsten und siebenten Buche gelesen zu werden. Nach Macaulays Urteil gibt es in der Prosaliteratur keines Volkes etwas Vollendeteres. Man wird immerhin dem Wichtigeren zuliebe die rein militärischen Abschnitte auslassen, obgleich in Thucydides' Darstellung auch das rein Militärische für jeden interessant ist. Es bieten sich hier zahlreiche Möglichkeiten des Wählens. Man hat dabei den Vorteil, daß dem an Thucydides herantretenden Schüler eine elementare Kenntnis der damaligen griechischen Zustände schon zum festen Besitz geworden ist. Die eingestreuten Reden sind leider sehr schwer. Wie kann man aber darauf verzichten wollen? Diese *δημηγορίαι* sind von einem ewigen, das kaleidoskopische Spiel der politischen Begebenheiten überdauernden Werte. Man gestatte nur dem Schüler eine Ausgabe mit Anmerkungen, selbst wenn diese der Erklärung des Lehrers vorgreifen sollte, und sei nachher zum Helfen bereit. Diese Reden sind ja auch nicht alle so schwer wie die berühmte Leichenrede des Perikles. Die rekapitulierenden und teils ergänzenden, teils Perspektiven eröffnenden Besprechungen, die das erste Drittel jeder Lektürestunde füllen, sollten das hier gelesene kleine Stück griechischer Geschichte dem Schüler zu einem *κτῆμα ἐς ἀεὶ* zu machen, *ἵνα τοῖς παροῦσιν ἔχωσι χρῆσθαι εὖ.*

Dörwald, P., Die Herodotlektüre in O II, L. L. 37. — Helm, F., Materialien zur Herodotlektüre. Darmstadt 1900 u. 1903. — Müller, Fr., Thucydides als Schullektüre. G. 19 u. 20. — Einleitung zur éd. savante des ersten und zweiten Buches des Thucydides von A. Croiset. Hachette.

6. Zu den seltsamsten pädagogischen Verirrungen unserer Zeit gehören die Bedenken, die gegen Demosthenes vorgebracht sind. Wenn irgendeiner, so besitzt er alle Eigenschaften eines Schulschriftstellers. In einer auf das Philosophische gerichteten Zeit würde man es allenfalls verstehen, wenn man ihn als einen ausschließlich mit den politischen Wirren seiner Zeit Beschäftigten für die Bildung der Jugend nicht brauchbar gefunden hätte. Wie man ihn aber heute, wo die politischen Interessen und das nationale Empfinden so hoch in der Schätzung stehen, aus der Schule hat können verweisen wollen, ist absolut nicht zu verstehen. Damit soll aber keineswegs gesagt sein, daß Demosthenes rein um des politischen und nationalen Interesses willen gelesen werden müsse. Nein, auch für das Ethische, Psychologische und Völkerpsychologische bieten seine Reden eine reiche Ausbeute.

Bei der Erklärung des Demosthenes kommt es zunächst darauf an, aus seinen Reden ein anschauliches Bild jener Zeit erstehen zu lassen. Eine Rede des Demosthenes ist freilich etwas vielfältig Bedingtes und erklärt den Hörern

nicht weitläufig Vorgänge und Verhältnisse, die ihnen bekannt sind. Das Geschehene wird auch nicht der Zeitfolge nach darin erzählt, soviel einzelne bemerkenswerte Momente daraus auch berührt, ja eingehend erörtert werden. Der Anfang vor allem setzt gleich eine weitverzweigte Situation als bekannt voraus. Um die Nebel der Unklarheit zu verscheuchen, muß es der Interpret deshalb machen wie Euripides in seinen Prologen, wo er die Vorfabel des Stückes kurz erzählt, oder, wie die anderen Meister des Dramas in ihren Expositionsszenen, wo sie in scheinbar zwangloser, aber fein berechneter Weise von gut gewählten Punkten aus Lichtstrahlen nach den für das Verständnis der gegenwärtigen Situation bedeutungsvollen Punkten der Vergangenheit fallen lassen. Am geratensten möchte es aber sein, eine gemischte Methode zu verwenden, d. h. das durchaus Notwendige erzählend vorauszuschicken und dann bei passenden Gelegenheiten im ersten Abschnitte der Rede reichere Erörterungen einzufügen, um in das erstarrte und verstaubte Stück der Vergangenheit, welches eine politische Rede darstellt, wieder eine frische Färbung und Lebenswärme zu bringen. Im Fortschritte der Lektüre werden die Veranlassungen, stillzustehen und von außen Licht heranzuleiten, immer seltener werden, bis schließlich der Augenblick kommt, wo der Redner sich sozusagen selbst erklärt.

Hinsichtlich des historischen Teils der Demostheneserklärung muß man sich gesagt sein lassen, daß es nicht darauf ankommt, alles, was Tatsächliches aus jener Zeit überliefert worden ist oder durch Vermutungen leidlich sichergestellt werden kann, herbeizuziehen, sondern aus dem vielen das für den augenblicklichen Zweck Brauchbare herauszufinden und mit dessen Hilfe die Worte des Redners zu beleben.

Hauptaufgabe der Interpretation des Demosthenes ist es, erstens den damaligen politischen Zustand zu beleuchten und als einen gewordenen verständlich zu machen, sodann durch das aus der Nähe betrachtete Beispiel dieser denkwürdigen Übergangszeit eine Einsicht in die auf dem Gebiete des Politischen überhaupt waltenden Kräfte gewinnen zu lassen. Die Ziele der Interpretation des Demosthenes sind also nicht wesentlich von denen der Interpretation des Thucydides verschieden. Das Vergangene wird für den bildenden Unterricht bedeutungsvoll, wenn es die Kraft hat, das Gegenwärtige und im Grunde immer Seiende in ein helleres Licht zu setzen. Ein Literaturwerk, zumal ein fremdsprachliches, das dazu nicht reiche Gelegenheiten bietet, hat kein Anrecht, aus dem vielen, was sich darbietet, herausgehoben und mit schulmäßiger Langsamkeit verarbeitet zu werden. Die Reden des Demosthenes sind Beispiele von naiver Klarheit für die Wirkung der politischen Kräfte. Sie lehren nicht bloß ein Stückchen Vergangenheit besser verstehen, sondern sind überhaupt eine Schule der politischen Einsicht. Daß Demosthenes durch seine Beredsamkeit die Freiheit Griechenlands nicht retten konnte und einer Kraft sich entgegenstemmte, von der sich der nüchterne Beobachter, zumal heute, auf die historische Entwicklung zurückblickend, sagt, daß sie nicht aufzuhalten war, nimmt seinen Reden nichts von ihrem bildenden Werte. Auch kann man denen, die über seine papierenen Proteste spotten, mit seinen eigenen und zugleich

mit Schillers Worten antworten, daß die Nation nichtswürdig ist, die nicht ihr alles setzt an ihre Ehre. Zurückblickend auf die durchlebte Zeit, erklärt er in der Kranzrede, daß er auch jetzt, trotz allem, was geschehen ist, selbst wenn man das alles hätte voraussehen können, dem Volke keinen anderen Rat geben könnte, als sich gegen Philipp mit Aufgebot der ganzen Kraft zu verteidigen.

Hier eine Aufzählung der Zielpunkte, welchen die Rekapitulationen des Gelesenen und die sich daranschließenden Verarbeitungen, die etwa das erste Drittel jeder Lektürestunde füllen müssen, zuzustreben haben.

Der Zustand Griechenlands in Demosthenes' Zeit: die dominierenden Staaten; die Verhältnisse in Böotien und im Peloponnes; der seit dem sogenannten Frieden des Antalkidas zunehmende Partikularismus.

Im besonderen der Zustand Athens: die zunehmende politische Gleichgültigkeit; im Gegensatz dazu die politische Energie und Unternehmungslust der früheren Athener; ihre zunehmende Unfähigkeit zu militärischen Anstrengungen; die Klagen des Demosthenes über ihre ῥᾳθυμία im Gegensatz zu dem Lobe, welches Perikles ihnen in der Leichenrede bei Thucydides spendet (φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας); ihr ewiger Mangel an Kriegsbereitschaft und die Langsamkeit ihrer Rüstungen und Unternehmungen; ihr ewiges Zuspätkommen (οὐ μενετοὶ οἱ καιροί). Die Ursachen dieser politisch-militärischen Ohnmacht sind teils in der Verfassung Athens, teils in den natürlichen Gesetzen der menschlichen und staatlichen Entwicklung zu suchen. Der Zustand ihres Militärwesens; ihre Einnahmequellen und die Verwaltung ihrer Finanzen. Trotz dieses leichtsinnigen Optimismus sind sie in Demosthenes' Augen die einzigen unter den Griechen, denen eine nationale Politik zuzutrauen ist: ihnen das Bild ihrer Vergangenheit zeigend, hofft er sie aus ihrer Schlaffheit aufrütteln zu können. Man vergleiche mit den Athenern, wie sie bei Demosthenes sich darstellen, jene andere in dem λόγος ἐπιτάφιος des Perikles im zweiten Buche des Thucydides gegebene Charakteristik: die Fähigkeit zu ernster Anstrengung war ihnen geschwunden, die heitere, immer noch durch Verständnis für das Schöne und durch geistige Empfänglichkeit geadelte Lebensauffassung war geblieben.

Die Parteien in Athen. Neben den eifrigen Patrioten gab es in Athen eine starke Partei von ehrlichen Friedliebenden und politisch Entsagenden, die man mit den von Philipp erkauften Verrätern nicht auf eine Linie stellen darf. Demosthenes selbst trennte sich bisweilen von den zornwütigen Patrioten (die Rede περὶ εἰρήνης). Die ehrlichen Friedliebenden sonderten sich wiederum in zwei Parteien: die einen (Phocion) durchschauten die Absichten Philipps, glaubten aber nicht mehr an die Widerstandsfähigkeit Athens, sodann die politischen Optimisten (Isokrates), die Philipp für ehrlich hielten und von dem heraufziehenden Gewitter nichts merkten. Ihnen allen stehen gegenüber die von Philipp gewonnenen oder geradezu bestochenen Verräter (Äschines, Philokrates), die eigentlichen Widersacher des Demosthenes.

Der persönliche Charakter des Demosthenes. Er verfolgte seine Ziele mit konzentrierter Kraft. Von kühlster Besonnenheit, ist er zugleich fähig,

sich zu begeistern und kräftig zu hassen. Er ist durch und durch Politiker. Die anderen menschlichen und persönlichen Interessen waren in ihm erstorben. Seine Ziele verfolgte er mit ehrlicher Offenheit; doch hat auch er es nicht verschmäht, auf die Verleumdungen seiner Gegner auch seinerseits mit Verleumdungen zu antworten.

Der Charakter Philipps von Mazedonien. Philipp wird von Demosthenes zugleich gehaßt und bewundert. Doch tut ihm Demosthenes unrecht, wenn er ihn für einen unersättlichen Eroberer hält. Um Mazedonien in die Höhe zu bringen, mußte Philipp sich den Zugang zum Meere eröffnen. Dies war das Ziel seiner ehrgeizigen, aber nicht eroberungssüchtigen Politik. An zäher Beharrlichkeit stand er dem Demosthenes nicht nach: Erfolge berauschten ihn nicht, Mißerfolge entmutigten ihn nicht. Seiner Leidenschaften war er in einem bewunderungswürdigen Grade Herr. Weder durch die Rachsucht, noch durch den Ehrgeiz hat er sich zu Übereilungen hinreißen lassen. Er hielt sich bereit, wartete aber geduldig, bis der günstige Augenblick da war. Ursachen seiner Überlegenheit: er verfügte über eine stets kriegsbereite, gut disziplinierte Truppenmacht von einer für jene Zeit ansehnlichen Stärke, als Feldherr wie als Staatsmann war er durch keinerlei Rücksichten in seinen Entscheidungen gehindert, er besaß ein hervorragendes diplomatisches Geschick. Seine diplomatischen Mittel: er war bei Verhandlungen äußerlich stets entgegenkommend und von gewinnender Höflichkeit und zu Versprechungen stets bereit, er wußte seine Pläne zu maskieren und die Aufmerksamkeit der Gegner von seinen wahren Zielen abzulenken, durch berechnende Freundlichkeit und durch offenbare Bestechung wußte er an allen Punkten willige und einflußreiche Helfer zu gewinnen. Gelegentlich beruhigte er auch die durch die Warnungen der nationalen Partei hervorgerufene Aufregung durch falsche Gerüchte, die er geschickt lancierte, ja bisweilen durch wirkliche Zugeständnisse.

Der Charakter der Demosthenischen Beredsamkeit. Hinsichtlich der drei Arten der Beredsamkeit (tenue, medium, grande genus) sei auf Cicero verwiesen. Dieser erblickt in der Beredsamkeit des Demosthenes die reifste und vielseitigste Gestaltung der attischen Beredsamkeit. Deshalb übersetzt er dessen Kranzrede, zugleich mit der des Äschines, um die Meinung der römischen Neuattiker, deren Ideal das ἰσχνὸν γένος des Lysias war, zu widerlegen. Vgl. seine Schrift de optimo oratorum genere. Demosthenes weiß alle drei Arten, eine jede an ihrer Stelle, zu handhaben. Der strenge Attizismus geht freilich im Maßhalten bisweilen zu weit. Non semper implet aures meas, sagt Cicero von Demosthenes. Man halte die kurz abbrechenden Schlüsse des griechischen Redners gegen die prächtig ausklingenden perorationes Ciceros. Gegensätze im Charakter und in der Beredsamkeit des Demosthenes: er ist leidenschaftlich und doch besonnen, enthusiastisch und zugleich kühl berechnend, und stellt stets klar formulierte und ausführbare Forderungen (Regelung der Finanzen und des Militärwesens, erhöhte Kriegsbereitschaft durch Schaffung eines kleinen stehenden Heeres, Beschränkung des Söldnerwesens durch geregelte Heranziehung athenischer Bürger zum Kriegsdienst, athenische Schiffsstationen in der Nähe der

durch Philipp bedrohten Plätze, Ordnung der Zufuhr und Besoldung im Kriege). Er ist Realist (sein Bild der Zukunft ruht auf dem Grunde der athenischen Vergangenheit, er ist ein Feind alles Hochgespannten und Unklaren, seine Forderungen müssen den Angehörigen eines modernen Staates sehr bescheiden erscheinen), zugleich aber auch Idealist (selbst das Unmögliche, lehrt er, müsse ein Volk wagen, um seine Ehre und seine Freiheit zu verteidigen). Der Bildungsgang des Demosthenes: er hatte gegen natürliche Hindernisse seiner Aussprache zu kämpfen, auch bereitete ihm die Aktion lange Zeit Schwierigkeiten. Endlich gelangte er zu jener Reife des Stils und des Vortrags, in welcher die Kunst mit der Natur ausgesöhnt scheint. Und doch ist Demosthenes kein reiner Vertreter des athenischen und attischen Geistes. Erstens fehlt ihm nicht bloß der Leichtsinn der damaligen Athener, sondern auch der gute leichte Sinn, den Perikles bei Thucydides seinen Athenern nachrühmt. Seine Gegner nannten ihn mürrisch, pessimistisch, einen Wassertrinker. Das Unglück seiner Jugend (die ungetreuen Vormünder), die anfänglichen Mißerfolge als Redner, das Unglück Athens hatten seinem von Natur ernsten Wesen etwas Hartes und Herbes gegeben. Auch besitzt er nicht die echt attische Gabe des geistreichen Witzes. Seine Scherze haben stets einen bitteren Beigeschmack, weil die Entrüstung sie ihm eingegeben hat.

Welche Reden des Demosthenes eignen sich zur Schullektüre? In erster Linie die allerorten bisher gelesenen: die erste Rede gegen Philipp, die drei kurzen, aber Leben und Leidenschaft sprühenden Olynthischen, die sehr nachdrückliche, klare, besonnene Rede *περὶ εἰρήνης*, die zweite und dritte Rede gegen Philipp, die *περὶ τῶν ἐν Χερρονήσῳ*. Man braucht sie nicht alle mit Schülern zu lesen, um daraus den oben skizzierten Ertrag der Demostheneslektüre gewinnen zu lassen. Denn Demosthenes ist kein an Gedanken reicher Redner. Er sagt dasselbe immer wieder, so oft es die Lage des Staates zu erfordern scheint. Aber diese wenigen Gedanken leben in seinen Reden. Er zielt stets auf den Kern der Sache. Über den genannten Kreis von Reden hinauszugehen ist im Interesse des Schülers nicht nötig. Aber der Lehrer hat vielleicht gerade Demosthenes gegenüber das Bedürfnis der Abwechslung. Mag er immerhin also statt jener Reden mit der nächsten Schülergeneration die berühmte Kranzrede lesen. Auch aus dieser läßt sich alles gewinnen, was der Schüler aus Demosthenes gewinnen soll. Diese Rede kann freilich nicht ganz gelesen werden. Auszuscheiden wäre jedenfalls der Abschnitt, der die juristische Rechtfertigung des von Ktesiphon gestellten Antrages enthält (§ 110 bis 125), sodann jener sich daran schließende andere über die Geburt und das Leben des Äschines (§ 126—159). Natürlich ließe sich auch aus der Rede *περὶ τῆς παραπρεσβείας* vor allem und aus der Midiana eine passende, für ein Semester ausreichende und für alle Aufgaben der Demostheneslektüre ergiebige Zusammenstellung machen. Die Bewunderung pflegt sich auf einen immer kleineren Kreis zusammenzuziehen. Das zeigt auch die Geschichte der Beschäftigung mit Demosthenes. Es ist dann von erfrischender Wirkung, wenn von Zeit zu Zeit die starr gewordene Tradition durchbrochen wird. Gleichwohl

möchte jedem Lehrer zu raten sein, zunächst sich an jenen zuerst genannten Reden kleineren Umfangs genügen zu lassen und erst, wenn er aus dem Vollen schöpfen kann, mit seinen Schülern ausgewählte Abschnitte aus jenen drei großen Reden zu lesen.

Fr. Blaß, Die attische Beredsamkeit (Teubner). — Ed. Norden, Die antike Kunstprosa (Teubner). — A. Schäfer, Demosthenes und seine Zeit (Teubner). — R. Volkmann, Die Rhetorik der Griechen und Römer (Teubner). — Dettweiler, P., Eine Demosthenesstunde in UI. L. L. 10. — Middendorf, Die Auswahl der in Prima zu lesenden Reden des Demosthenes. Z. G. W. 1898. — Einleitung zur éd. savante von H. Weil. Hachette. — Weißenfels, O., Einleitung in die rhetorischen Schriften Ciceros, S. 29—48. Teubner.

7. Unter den griechischen Dichtern ist Homer derjenige, mit welchem der Schüler am längsten und am meisten zu tun hat. In ihn kann er sich wirklich einlesen. Was aber lange Zeit wirken darf, wirkt unwiderstehlich durch seine eigene Kraft. So könnte es denn überflüssig scheinen, für die Behandlung Homers methodische Vorschriften geben zu wollen. Aber die Methode lehrt Zeit gewinnen. Heute überdies, wo vielen der natürliche Lehrinstinkt durch mannigfaltige und zum Teil recht bedenkliche Theorien getrübt wird, bedarf es der Gegenwirkungen und der Klärung des pädagogischen Bewußtseins.

In welcher Absicht also lesen wir trotz des großen und mannigfaltigen Reichtums der modernen Literaturen immer noch Homer mit unseren Schülern? Ist es, um ihnen einen ästhetischen Genuß zu verschaffen? Oder damit sie literarische Bildung erwerben und mit Dichtungen bekannt werden, von denen so viel Einwirkungen ausgegangen sind, von denen so viel die Rede gewesen ist? Oder soll ihnen Homer eine Quelle historischer Bildung werden? Oder soll er dem werdenden modernen Menschen vielleicht gar ein Erzieher zur Sittlichkeit sein, in welcher Hinsicht ja schon Horaz ihm vor den berühmtesten philosophischen Tugendpredigern den Vorzug gab (epist. I, 2)?

Alle diese Gesichtspunkte haben ihr Maß von Berechtigung. Die Einbildungskraft verlangt in der Jugend nach Gelegenheiten, sich zu betätigen. Auch läßt sie sich nicht völlig mit moderner Kost sättigen: sie verlangt nach Märchen und Sagen, nach Heldentum und Abenteuern. Die gewaltigen Dimensionen, das Überstarke und Übermenschliche sowie die aller Wahrscheinlichkeit spottenden Wunder der Sage entsprechen gerade ihrem Sehnen. Aber die Freude am Phantastischen läßt heute schon im Jünglingsalter nach, ohne ganz zu ersterben. An ihre Stelle tritt das tief menschliche Interesse für das Psychologische. Trotz der seltsamen Einkleidungen, zu denen man wohl bisweilen lächelt, ohne sie aber deshalb für kindisch zu halten und hinwegzuwünschen, erkennt man in jenen alten Erzeugnissen der dichtenden Volksphantasie den Kern seines eigenen Wesens wieder, und eben weil das darin Gebotene in der Form so stark von dem heute sich ohne Unterlaß an unsere Sinne Drängenden abweicht, sehen wir das Wesentliche und allen Wechsel der Zeiten Überdauernde von dem Unwesentlichen und Wandelbaren sich deutlicher darin

sondern als in den Meisterwerken der modernen Literatur. Aber auch die Rücksicht auf die literarische Bildung hat ihre Berechtigung. Auch wer dem äußeren Bildungsfirnis keine Bedeutung beimißt, wird doch gestehen, daß die Frage nach dem Ursprunge und Wesen, nach der Pflege und Fortpflanzung des Epos über gewisse fundamentale Bedürfnisse der menschlichen Natur eine ebenso fördernde als genußreiche Aufklärung verschafft. Schwieriger ist die Antwort auf die Frage, was Homer heute zur historischen Bildung beitragen kann. Es ist klar, daß man nicht Geschichte im gewöhnlichen Sinne aus diesen Dichtungen lernen kann. Aber Zustände lernt man aus ihm kennen, die uns die uralten einfachen Gegenbilder unserer klug ausgestalteten, oft aber auch der Natur und Wahrheit untreu gewordenen Zustände zeigen. So leistet er hinsichtlich des Kulturhistorischen wie hinsichtlich des Psychologischen den unschätzbaren Dienst, die zu einem tieferen Erfassen Fähigen und in ihrem künftigen Leben zum Wirken auf andere Berufenen während der für ihre Lebensauffassung entscheidungsvollen Jahre fortwährend an das Ursprüngliche zu erinnern und die Nebel immer wieder zu verscheuchen, welche die Zeit über ihre Augen zu legen trachtet. Dieses kulturhistorische Interesse ist von höchster Bedeutung in den Augen jedes, der nicht ganz im gewöhnlichen Sinne zum Utilitarier geworden ist. Auch in dem homerischen Kulturbilde fehlt es nicht an Abirrungen von den Tendenzen der menschlichen Natur. Man weihe ihm also keinen abergläubischen Kultus. Aber das mit der Sicherheit eines glücklichen Instinktes getroffene Richtige ist doch dort die Regel, so daß er denen, die sich in dem heutigen Gewirre der Stimmen in der Stille sammeln und auf das Menschliche besinnen wollen, bald wie ein Offenbarer der Natur und Wahrheit erscheint. Was dagegen dem in der Odyssee und der Ilias Erzählten Historisches zugrunde liege, das ist eine Frage, welche für die Schule kaum in Betracht kommt. Es genügt, daß der Schüler erfährt, aus welchem Material sich ein in natürlicher Weise entstandenes Epos aufbaut. Tiefer in diese Frage bei der Erklärung einzudringen, würde nur dann nötig sein, wenn jene historischen Tatsachen dem Samenkorne glichen, aus welchem sich durch einen organischen Prozeß der Baum entwickelt. Wer kann das aber sagen? Hat die Volksphantasie sich eines Ereignisses bemächtigt, so entwickelt sie es mit frei schaffender Kraft und macht daraus etwas, was mit seinen Ursprüngen bald kaum noch etwas gemein hat. Für das Verständnis Homers trägt diese Art der historischen Betrachtung also nicht eben viel bei; aber man begreift, daß eine ältliche Wissenschaft sich gern auf einem Boden tummelt, der einen unendlichen Hypothesenreichtum in seinem Schoße birgt. Man kann heute auch den Schüler unmöglich in dem Glauben lassen, die Ilias und Odyssee seien ebenso entstanden wie die Äneide oder die Epen der neueren Literatur. Es ist aber ausreichend, wenn er in den griechischen oder auch in den deutschen Stunden von der Art des Werdens und Wachsens des epischen Gesanges eine Vorstellung gewinnt. Auch mag ihm diese Theorie an einigen eklatanten Beispielen erläutert werden. Wer aber diese Grenzen überschreitet und sich bei der Erklärung Homers in das Gebiet der unlösbaren und ewig umstrittenen Fragen wagt, der bietet seinen

Schülern Steine statt des Brotes und verkennt die Aufgabe der Schulinterpretation, die doch keine andere ist, als das Wort des alten Schriftstellers verständlich zunächst, sodann lebendig und wirksam zu machen. Auch schadet es nichts, wenn auch relativ spät entstandene Stücke epischen Gesanges gelesen werden. Doch soll man von den Kämpfen der Ilias möglichst viel ungelesen lassen. Selbst das moderne Kindesalter findet derartiges langweilig und verlangt nach einer in psychologischer Hinsicht gehaltvolleren Kost. Die Hauptsache ist, daß der Schüler, in Homer sich einlesend, Welt und Leben mit den Augen einer fernen, bei aller Einfachheit als natürlich und glücklich entwickelt geltenden Menschheit ansehen lerne. Homer soll ihm bei seinem Drange nach Erkenntnis seiner selbst und der anderen helfend entgegenkommen. Wer dieses Ziel im Auge behält, der wird die Bestandteile seiner Erklärung nach den Graden ihrer Wichtigkeit in ein richtiges Verhältnis zueinander zu bringen wissen. Es wäre doch eine wunderliche Art, Homer zu erklären, wenn man fortwährend von Bemerkungen und Erörterungen über Topographisches, Geographisches, Astronomisches bei Homer überfließen wollte, jede Gelegenheit benutzen, um das Homerische Haus und Hausgerät, die Kleidung der Männer und Frauen, die Schmucksachen und Waffen, das Homerische Schiff in allen seinen Teilen eingehend zu beschreiben, an die Tafel zu malen, in Abbildungen oder gar Nachbildungen vorzuzeigen, über die Mahlzeiten bei Homer, über Herrichtung der Speisen und des Trankes, über Trinkgefäße sehr vieles, dagegen nur selten etwas über das Innere jener Menschen anzumerken fände und auch die zahlreichen Offenbarungen des Menschlichen, die die Homerische Sprache bietet, unausgenutzt ließe. Von viel größerer Wichtigkeit als jene eben aufgezählten Realien sind die gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse des heroischen Zeitalters sowie alles, was die Familie betrifft. In diese Dinge sich vertiefend, wird man freier und lernt in dem Gegenwärtigen das Zufällige von dem Wesentlichen unterscheiden. Noch wichtiger aber sind die religiösen und moralischen Empfindungen. Was die ersten betrifft, so treten sie freilich in der poetisch gestalteten Götterwelt Homers nicht deutlich zutage. Aber seine Menschen haben alle ein einfaches und klares Wollen: dem instinktiven Verlangen der Jugend nach Erkenntnis ihrer selbst wie der anderen kommen sie in der glücklichsten Weise entgegen. Für die fachwissenschaftliche Beschäftigung mit Homer ist es ja natürlich von Interesse, das Verhältnis der homerischen Kultur zu der von Mykene und die historischen Elemente der troischen Sage zu erforschen und hier und da einen Rest älterer religiöser Vorstellungen im ionischen Epos aufzudecken, auch die äußere Kultur möglichst weit zurückzuverfolgen und auch der Entwicklung der epischen Sprache mit unverdrossenem Fleiße nachzuspüren: für die Schule gilt es, Homer zu einem Offenbarer des menschlichen Innern zu machen und in seiner Gesundheit und Einfachheit ein Korrektiv für das, was in der modernen Seele ungesund, manieriert, kompliziert ist, finden zu lassen.

Einen allgemein verbindlichen Kanon für die Homerlektüre aufzustellen empfiehlt sich nicht. Jedenfalls läßt es sich in den zahlreichen, diesen Dich-

tungen gewidmeten Stunden erreichen, daß das Ganze in den Seelen der Schüler lebendig werde. Bei den Rekapitulationen am Anfange der Stunde findet sich ja immer Gelegenheit, die Lücken, welche die Klassenlektüre etwa gelassen hat, auszufüllen und alles, was die Handlung sowie die Charaktere und das äußere und innere Leben der Homerischen Menschen Bemerkenswertes haben, immer von neuem und von neuen Seiten zu beleuchten. Was in den in der letzten Stunde gelesenen Versen geschehen ist, läßt sich in einer Minute von dem Schüler referieren. Dann aber kommt erst die Hauptsache. Alle Gelegenheiten, sowohl die, welche die Erzählung als die, welche die Sprache selbst bietet, um Blicke in das Innere jener Menschen zu werfen, müssen ausgenutzt werden, um ein lebendiges, zum Mitempfinden und Mitdenken förmlich zwingendes Bild erstehen zu lassen. Alle Fülle Homerischer Realien würde keinen Ersatz bieten können, wenn die Homerischen Gestalten dem Schüler nicht viel mehr als Schatten und Namen blieben. Übrigens hat auch die kraftloseste Phantasie Kraft genug, um sich das Äußere einer fernen Zeit, instinktiv die gegenwärtigen Gegenbilder vereinfachend, verständlich zu machen. Allerdings wird die Wirkung eines Bildes durch einen genau passenden Rahmen erhöht. Ist das aber ein Grund, den Rahmen für das Wichtigere zu halten? Heute, in der Periode der Ausgrabungen, ist Gefahr, daß das Gymnasium, welches doch fortfährt sich humanistisch zu nennen, durch archäologische Quisquilien überflutet werde. Man geht in der Illustrierwut wirklich zu weit. Über die Kleidung der Männer und Frauen z. B. wird in Schulausgaben mit einer Ausführlichkeit gehandelt, als gelte es, unsere Zöglinge zu antiken Männer- und Frauenschneidern zu bilden. Damit das Sehen gelernt werde, werden auch Abbildungen hinzugefügt, mit gräßlichen, nicht bloß archaischen, sondern vorsintflutlichen Gesichtern. Um noch sicherer zu gehen, wollen andere derartiges dem Schülerauge sogar in körperlicher Ausführung darbieten. Das sind Abwege: auf diese Weise wirkt man mehr hemmend als fördernd auf die Fähigkeit des Sehens.

Die Odyssee stellt eine in psychologischer und ethischer Hinsicht höhere Entwicklungsstufe dar als die Ilias, wird aber bei uns an erster Stelle gelesen. Mit Rücksicht auf die der kindlichen Phantasie zusagende Märchenfreudigkeit dieser Dichtung mag es auch so bleiben. Den großen leidenschaftlichen Szenen der Ilias würde erst das gärende Jünglingsalter das erforderliche Verständnis entgegenbringen. Eine passende Auswahl zu treffen, wenn die Zeit für das Ganze nicht ausreicht, kann keinem leidlich geschickten Lehrer schwer werden. Was die Odyssee betrifft, so wird man sich, natürlich nachdem die Götterversammlung im Anfange des ersten Buches gelesen worden ist, am leichtesten entschließen, auf Telemachs Reise, ferner auf das fünfzehnte, achtzehnte und zwanzigste Buch zu verzichten. Das vierundzwanzigste Buch hingegen beweist, daß Abschnitte der Homerischen Dichtung interessant und wertvoll sein können, auch wenn sie späteren Ursprungs sind. Anders steht es mit der Ilias. Es sind eine Menge nichtssagender, langweiliger Kampfesszenen darin. Diese alle in der Klasse lesen zu lassen, wäre ein Raub an dem Besseren. Zu dem nicht Auszulassenden aber gehören auch die *Δολώνεια* (X) und die *Ἕκτορος λύτρα*

wiewohl sie späteren Ursprungs sind. Ebenso ist das einundzwanzigste Buch in seinem ersten Teile, bis zum Vers 384, von großartiger Schönheit, wenn es auch nicht die „edle Einfalt“ der ältesten Teile hat. Die Beschreibung der Kampfesspiele im dreiundzwanzigsten Buche überschlägt man lieber: die zur Erklärung nötige Zeit würde dem Ertrage nicht proportioniert sein. Anders steht es mit dem achtzehnten Buche (Ὁπλοποιΐα). Die Beschreibung des Schildes (478—608) ist überreich an Schwierigkeiten, aber sie bietet ein mit Leben und Anschauung gesättigtes Kulturbild jener Zeit und verdient deshalb, mit höchster Anstrengung von dem Schüler „erarbeitet“ zu werden. Auf die Erzählung vom zwölften Buche bis gegen Ende des fünfzehnten kann man leicht verzichten. Das Schönste daraus, die *Διὸς ἀπάτη* im vierzehnten Buche, würde überdies mit Schülern nicht gelesen werden können. Und wie viele gleichgültige und völlig kalt lassende Kämpfe lassen sich aus dem zweiten bis achten Buche ausscheiden! Sollten nicht zwei wöchentliche Stunden zwei Jahre hindurch für die Ilias zu viel sein? Man könnte auf der obersten Stufe Homer überhaupt der Privatlektüre überlassen. Freilich müßten der Kontrolle wegen und um Direktiven zu geben von Zeit zu Zeit Homerstunden eingeschaltet werden. Auch müßte man dem Schüler darauf berechnete Ausgaben in die Hand geben. Vor allem bedürfte es, um ihn einzuladen, sich in Homer zu vertiefen, einer reichlich bemessenen und gut geschriebenen Einleitung, die ihn aber nicht mit archäologischen Seltsamkeiten füttern, sondern von dem, was diesen Dichtungen für alle Zeiten Bedeutung verleiht, ein klares und ausgeführtes Bild verschaffen müßte. Zugleich würde sie über den epischen Dialekt das heute in allen Ausgaben Stehende zu bieten haben. Für das Gedeihen der Homerlektüre hängt alles davon ab, daß im Anfange dem Sprachlichen die angestrengteste Aufmerksamkeit gewidmet und ein sicheres Verständnis der zahlreichen stereotypen Wendungen des epischen Stils erworben werde. Nur im Anfang darf nachübersetzt werden. Vor dem Breitkauen des Inhaltes nach pedantischer Methode ist durchaus zu warnen. Wer aber Homer, die Formen halb ratend, zu früh in beschleunigtem Tempo liest, muß es nachher weit schwerer büßen, als wenn er, voll ungestümer Liebe zu den Sachen, sich mit unzureichenden Sprachkenntnissen auf einen griechischen Prosaiker wirft.

Bonitz, H., Über den Ursprung der Homerischen Gedichte. Wien. — Christ, W., Geschichte der griechischen Literatur (Handbuch von J. Müller VII). — Cauer, P., Grundfragen der Homerkritik. Leipzig, Hirzel. — Kammer, Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias. Paderborn. — Croiset, M., Histoire de la littérature grecque I. Paris, Thorin. — Grimm, H., Homers Ilias. — Vogrinz, Grammatik des Homerischen Dialekts. Paderborn. — Vogrinz, Die homerische Frage in der Schule. Gm. 1901, 77 u. ff. — Hartel, Abriß der Grammatik des Homerischen und Herodotischen Dialekts. Wien. — Aufsätze in den L. L. von Heußner, Frick, Menge. — Die Jahresberichte von C. Rothe in der Z. G. W. — Die Hilfshefte zur Ilias und zur Odyssee von O. Henke. Teubner. — Helbig, W., Das Homerische Epos aus den Denkmälern erläutert. Teubner. — Kohl, O., Kanon für die Lesung der Odyssee. Z. G. W. 1901. — Sitzler, J., Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Odyssee. Paderborn. — Boruck, L., Ein Kanon für die Lektüre der

Ilias. Z. G. W. 1901. — Muff, Chr., Der Zauber der Homerischen Poesie. Erfurt, Villaret. — Keim, Fr., Programmabhandlung. Karlsruhe 1891 (Odysseeauswahl). — Lange, A., L. L. 43. — Willmann, O., Die Odyssee. Leipzig, Grübner.

8. Man hat selbst heute nicht nötig, zu beweisen, daß Sophokles gelesen werden müsse. Nur über den Umfang der Sophokleslektüre ließe sich streiten. Unter den Stücken des Sophokles ist allerdings eines, welches von der Schule fast in die Acht getan zu sein scheint, die Trachinierinnen. A. W. v. Schlegel hat über dieses Stück ein keck absprechendes Urteil gefällt. Seitdem ist es aus dem Repertoir der Schule wie verschwunden. Gleichwohl war die Kritik, die Schlegel an diesem Stücke geübt hatte, damals von berufener Seite widerlegt worden.

Vor allem muß man sich auch bei Sophokles gesagt sein lassen, daß die Schulinterpretation sich nicht an die Probleme verlieren darf, die heute im Vordergrunde der historischen Literaturforschung stehen. Zu diesen gehört die zeitliche Fixierung der einzelnen Tragödien, das Forschen nach den Quellen, die Rekonstruktion verloren gegangener Stücke, welche denselben Stoff behandelten, die Verteilung der Rollen, die Überarbeitung, die mit dem Stücke bei einer späteren Aufführung vorgenommen worden ist usw. Alles dieses sollte nur dann bei der Schulinterpretation zugelassen werden, wenn sich daraus ein nennenswerter Ertrag für das Verständnis des Dichters gewinnen läßt, und selbst dann soll man sich ohne weitere historisch-philologische Untersuchungen an dem feststehenden Schlußresultate genügen lassen. Man soll möglichst schnell zur Sache kommen und sich nie länger, als durchaus nötig ist, von der Sache entfernen. In der Wissenschaft, besonders wenn viele daran teilnehmen, muß immer für neue Probleme gesorgt werden, und bisweilen ist selbst von Punkten aus, die einem ernsten Menschen kaum ernster Beachtung würdig scheinen konnten, auf das Wesentliche ein überraschendes Licht gefallen; aber die Schule darf der an windigen Hypothesen reichen fachwissenschaftlichen Überproduktion nur zögernd folgen. Sonst ist zu fürchten, daß für das, was vor allem zu sagen not tut, keine Zeit übrigbleibt. Daß der Ödipus auf Kolonos das Werk des hochbetagten Sophokles ist, das zu sagen, genügt ein Augenblick. Auch läßt sich aus dieser Notiz etwas für das Verständnis dieser Tragödie gewinnen. Es ist also keine bloß äußerliche chronologische Notiz. Von größtem Interesse ist es, im Philoktet die Abweichungen von der Sage zu betrachten, durch welche der Dichter seinen Stoff dramatisch gestaltet hat. Man kann daraus erkennen, mit wie scheinbar geringfügigen Mitteln Sophokles große Wirkungen erzielt. Nicht Diomedes, sondern der einfache, unschuldige, von den Netzen der List und Klugkeit noch nicht umgarnte Neoptolemus ist hier der Genosse des Odysseus. Aus dieser Änderung leitet sich die ganze, in dramatischer wie in psychologischer Hinsicht gleich glückliche Verwicklung des Stückes her. Die gewaltigste unter seinen Tragödien ist die Elektra, trotz des etwas frostigen Orestes und des stummen Pylades. Die Schilderung des Seelenzustandes der Elektra übertrifft alles, was er geschrieben hat. Ihre wilde Freude beim Morde der Mutter ist das notwendige Produkt ihres Charakters und der Umstände,

unter welchen er sich entwickelt hat. Der Todesschrei Klytämnestras klingt ihrem Ohre wie Musik. Wer mit so reifer Kunst Gesteigertes nicht ertragen kann, für den ist die Wirkung der Tragödie überhaupt zu stark. Antigone, die am meisten gepriesene von den Tragödien des Sophokles, ist von einer weniger tief wurzelnden Menschlichkeit als Elektra. Am meisten Beziehungen freilich zur deutschen Literatur haben der König Ödipus und der Philoktet, das erste Stück als Schicksalstragödie, das andere, weil es für Lessing und Herder Ausgangspunkt für kritische Erörterungen geworden ist.

Die dramatischen Aufführungen fanden bei den Griechen unter Bedingungen statt, die von den für das moderne Drama maßgebenden durchaus verschieden sind und auf die Entwicklung des griechischen Dramas einen sichtlich bestimmenden, teils fördernden, teils hemmenden Einfluß ausüben mußten. Es ist deshalb durchaus nötig, der Lektüre des Sophokles eine durch Abbildungen unterstützte Erklärung der skenischen Altertümer vorauszuschicken, natürlich ohne sich damit an umstrittene Kleinigkeiten zu verlieren. Auch die seltsame Erregung des Dionysoskultus, das Wesen der Ekstase, des ἐνϑουσιασμὸς muß dem nordischen Empfinden des Schülers nahe gebracht werden. Dabei werden sich Beziehungen zu der Religion der Griechen überhaupt und zu ihren sakralen Altertümern ergeben. Über Sophokles' Leben ist nicht viel zu sagen. Von den Zügen seines Geistes wird die berühmte Statue des Lateranischen Museums schnell ein richtiges Bild verschaffen. Selbst das Kunstarchäologische darf auf der Schule nur ein unterstützendes Mittel zum Zwecke der Erklärung sein. Auch das Metrische ist mit weiser Beschränkung zu behandeln, vor allem schon deshalb, weil die Fassungskraft der Schüler diesen Fragen gegenüber eine so sehr verschiedene ist. Der Lehrer sorge nur dafür, sich selbst im Vorlesen zu üben. Wer durch seine Art zu lesen die scheinbaren Kapricen des Rhythmus als etwas psychologisch Bedeutsames empfinden und erkennen läßt, der hat damit die Hauptwirkung erreicht. Was in der Gestaltung der Rhythmen äußerlich betrachtet als reine Willkür erscheint, wird verständlich und sinnvoll, wenn man es aus den natürlichen Bedürfnissen des Ohres erklärt und auf die Gegenbilder davon in der modernen Musik hinweist. Vor allem suche der Lehrer selbst Übung im Erkennen des Rhythmus zu gewinnen. Sonst wird ihn die Hilfe, die durch die Ausgaben gewährt wird, mehr verwirren als aufklären. Es kommt alles darauf an, eine kleine Anzahl von rhythmischen Prinzipien sich zum Bewußtsein gebracht zu haben. Man erkläre sie dann den Schülern, frage aber die gegebenen Erklärungen nicht in der nächsten Stunde wieder ab. Übrigens kann einer im übrigen ein tüchtiger Lehrer des Griechischen sein, aber trotz aller Kenntnis, selbst in metrischen Dingen, vollständig ohne alles natürliche Verständnis für diese Fragen. Ein solcher wird gut tun, sich über die Erklärung des jambischen Trimeters nicht zu weit hinauszuwagen.

Was die sprachliche Erklärung des Sophokles betrifft, so ist sie denselben Gesetzen unterworfen wie die Erklärung der anderen alten Schriftsteller. Man lese langsam, doch nicht zu langsam. Man gehe den Schwierigkeiten nicht aus dem Wege, übe sich und die Schüler aber auch nicht im Stolpern über Stroh-

halme. Wie soll man sich aber den Chorliedern gegenüberstellen? Sie zu verstehen, reicht das Griechisch der Schüler und oft auch nicht das Griechisch des gelehrtesten Philologen aus. Aber nicht bloß Äschylus' Tragödien, auch die des Sophokles würden durch Auslassung der Chorlieder geradezu verstümmelt werden. Da bleibt kein anderer Ausweg, als daß der Lehrer, durch eine vorausgreifende Erklärung des Gedankens dem Schüler entgegenkommt. Die heutigen Ausgaben bieten dem Schüler für die Präparation keine ausreichende Hilfe, die von Bellermann ausgenommen. Dann müßte man den Schüler, zum Helfen selbst auf Schritt und Tritt bereit, ohne vorhergehende Vorbereitung, das Chorlied übersetzen und es, womöglich noch in derselben Stunde, nachübersetzen lassen. Übrigens hüte man sich vor einem lügnerischen Enthusiasmus. Der prächtigen und feierlichen Ausstaffierung entspricht in dieser Gattung der Poesie nicht immer die Größe des Gedankens. Man begegnet in ihr auch viel aufgebauschten Nichtigkeiten.

Hinsichtlich der sachlichen Interpretation genügt es natürlich auch hier nicht, übersetzen und nachübersetzen und am Anfange jeder Stunde das in der vorhergehenden Gelesene rekapitulieren zu lassen. Auch eine griechische Tragödie muß doch ästhetisch und literarisch erklärt werden. Für die ästhetische Erklärung kommen zunächst die Formulierungen der Aristotelischen Poetik in in Betracht. Doch bieten diese nur einen Vorkursus der Ästhetik. Sie haben eine lichtschaffende Kraft, aber man kann sich heute daran nicht genügen lassen. Sodann wäre auf die Hamburgische Dramaturgie Lessings zu verweisen. In dieser muß der Lehrer des Griechischen und Lateinischen ganz zu Hause sein. Trifft Lessing auch nicht immer das Richtige, so sind doch selbst seine Irrtümer instruktiv. Allein auch über ihn treibt es uns heute hinaus. Ist er ja doch auch nur ein Vorläufer der Ästhetik. Jedenfalls muß sich der Erklärer des Sophokles außerdem noch mit der Ästhetik Goethes und Schillers vertraut gemacht haben. Zunächst würde von der Ökonomie des Stückes die Rede sein müssen. In dieser Hinsicht pflegt des Guten zu viel getan zu werden. Von den früheren Gestalten der Sage rede man nur in den Fällen, wo Sophokles, wie eben an dem Beispiel des Philoktet gezeigt wurde, durch eine Abweichung bedeutende dramatische oder poetische Wirkungen erzielt hat. Die Hauptsache aber bleibt die psychologische Erklärung. Der Schüler muß mit den antiken Menschen, die der Dichter vor ihm hinstellt, fühlen und denken lernen. Dahin ist durch die Bekanntschaft mit dem Stoffe der Tragödie allein nicht zu gelangen: das Joch der fremden Sprache geduldig auf sich nehmend, muß er, langsam und mit einer nichts vernachlässigenden Aufmerksamkeit lesend, der Entwicklung der inneren Zustände folgen. Sich in einige von einem wahren antiken Dichter gezeichnete Charaktere vertiefend, gelangt man in der Erkenntnis dessen, was für die modernen Bildungsziele aus dem Altertum wesentlich ist, weiter als wenn man vielbändige Darstellungen der griechischen und römischen Geschichte liest. Dazu bieten die Charaktere der antiken Tragödie den Vorteil, daß sie leicht zu analysieren sind: nicht die feine Nuancierung, sondern die klare Ausprägung psychologischer Hauptsachen ist ihre Stärke. Ebendes-

halb bieten sie dem jugendlichen Geiste inmitten der verwirrenden modernen Kultur eine so gesunde Kost. Sophokles lesend, stärkt man in sich das natürliche menschliche Empfinden: von dem idealen Streben des Menschen, von seinem Ringen und Scheitern gibt die moderne Poesie glänzendere und gewaltigere Beispiele.

Doch die zwei Tragödien des Sophokles, die man Zeit findet mit dem Schüler zu lesen, sollen ihm zugleich die griechische Tragödie überhaupt darstellen. Bei der psychologischen Durcharbeitung des Gelesenen bieten sich Gelegenheiten, die Stoffe anderer Tragödien mit in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Und was hindert, gelegentlich stillzustehen und den Inhalt eines anderen Stückes geradezu zu skizzieren? Als Schlußresultat genügt jedenfalls nicht, daß der Schüler zwei Tragödien des Sophokles übersetzt hat, er muß die griechische Tragödie überhaupt kennen gelernt haben. Sehr wünschenswert ist außerdem, daß der Lehrer des Griechischen ästhetische und literarische Bildung genug besitze, um die griechische Tragödie auch mit der modernen zu vergleichen. Das würde tief hineinführen in den Geist des Altertums wie der modernen Zeit.

Äschylus ist für die Schule zu schwer. In einer auf die Bedürfnisse des humanistischen Gymnasiums berechneten Chrestomathie könnten aber folgende Stücke Aufnahme finden: der Anfang des Prometheus (Prometheus, von Kratos und Bia an den Gipfel des Kaukasus geschmiedet, und der Monolog des Prometheus, bis zum Auftreten der Okeaniden), die Anfänge der menschlichen Zivilisation, 436—506, aus den Persern der Traum der Atossa und die sich daran schließende Szene in trochäischen Tetrametern (176—248), aus dem Agamemnon der Eingangsmonolog des Wächters, aus den Choephoren die Verabredung des Racheplans zwischen Orest und Elektra (479—584). Auf eine Anzahl anderer, die sich durch ihren Inhalt empfehlen, würde wegen der sprachlichen Schwierigkeiten verzichtet werden müssen.

Auf Euripides zu verzichten, liegt für das Gymnasium kein Grund vor. Erstens ist es lehrreich, die Weiterentwicklung der dramatischen Kunst bei ihm zu studieren, sodann ist der absolute poetische und dramatische Wert seiner besseren Stücke ein sehr hoher, drittens ist er reich an Keimen, die in den modernen Literaturen eine fruchtbare Pflege gefunden haben, schließlich ist seine Sprache so klar und von allem *τραγικὸς ὄγκος* so gesäubert, daß sie auch von reifen Primanern leicht verstanden wird. In erster Linie kommen von seinen Stücken für die Schule in Betracht: die Medea, der Hippolytus, die Alkestis, die Hekuba, die Bacchantinnen, die beiden Iphigenien. Auch in historischer Hinsicht ist Euripides interessant, falls man unter Geschichte etwas Höheres versteht als Kämpfe und kleine territoriale Verschiebungen.

Richter, G., Zur Einführung in die griechischen Tragiker. L. L. 7. — Muff, Chr., Sophokles in der Schule. NJ. 1904. — Weißenfels, O., Die Entwicklung der Tragödie bei den Griechen. Gütersloh.

9. Außer den oben behandelten Schriftstellern werden in mehreren deutschen Staaten zur Ergänzung noch einige andere gelesen. So empfehlen die hessi-

schen und württembergischen Lehrpläne eine Anthologie aus den Lyrikern und Elegikern, in Baden wird Lysias gelesen, in Bayern außer diesem Redner noch Isokrates und Lykurgos. Auch Äschylus ist in Sachsen, Bayern und Württemberg zugelassen. In Bayern wird außerdem Arrians Anabasis, Lucian und Plutarch gelesen. Ebenso ziehen die letzten preußischen Lehrpläne der griechischen Lektüre weitere Grenzen. Auch Euripides ist jetzt hier zugelassen, auch „geeignete Proben aus der griechischen Lyrik“ werden empfohlen, durch den Zusatz ferner „andere inhaltlich wertvolle Prosa“ wird dem Lehrer eine unbegrenzte Wahlfreiheit gewährt. Ich verweise hinsichtlich dieser Schriftsteller auf meine Besprechung des Griechischen Lesebuches von Wilamowitz-Moellendorf in der Z. G. W. 56, 353—367 und 57, 770—793.

Biese, A., Die griechischen Lyriker in den oberen Klassen (Vermischte Aufsätze: Pädagogik und Poesie). Weidmann. — Desselben Einleitung zur Auswahl aus den griechischen Lyrikern. Freytag. — Vgl. dazu O. Weißenfels N. J. 1893, 508 ff. — Zum Schluß sei auf eine im Entstehen begriffene Sammlung des Teubnerschen Verlages „Meisterwerke der Griechen und Römer“ hingewiesen, welche zu selten in der Schule berücksichtigten Werken für die Privatlektüre des Schülers berechnete Kommentare bietet. Diese Sammlung wendet sich zugleich an angehende Philologen wie an Freunde des klassischen Altertums überhaupt. Bis jetzt sind darin erschienen die Perser des Äschylus, der Panegyrikos des Isokrates, eine Chrestomathie aus den griechischen Lyrikern, Lysias' Reden gegen Eratosthenes und über den Ölbaum, Ciceros ausgewählte Briefe, Amor und Psyche von Apulejus, von Euripides Iphigenie in Aulis und der Kyklops. Viele andere befinden sich in Vorbereitung.

FRANZÖSISCH UND ENGLISCH.[1])

Von Prof. Dr. O. Boerner und Prof. Dr. E. Stiehler.

I. DER NEUSPRACHLICHE UNTERRICHT IM 19. JAHRHUNDERT. DIE GRAMMATISIERENDE RICHTUNG UND DIE REFORM.

Wie ein Blick in die heutigen Lehrpläne der höheren Schulen Deutschlands dartut, sollen die neueren Sprachen in denselben nicht ausschließlich ihres praktischen Nutzens wegen betrieben werden, sondern vielmehr als wichtige Bildungsmittel des erziehenden Unterrichts.[2]) Hat es die formale Seite desselben hauptsächlich mit der Verstandesbildung zu tun, so soll das materielle Element besonders Gemüt und Willen bilden. In diesem höheren Ziele nun unterscheidet sich der gegenwärtige Betrieb des neusprachlichen Unterrichts auf den höheren Lehranstalten wesentlich von dem der früheren Jahrhunderte, welcher fast ausschließlich den praktischen Nutzen im Auge hatte. Damit steht nicht in Widerspruch, daß auch der heutige französische und englische Schulunterricht dringenden praktischen Forderungen der Neuzeit hat große Zugeständnisse machen und Ziel und Methode dementsprechend einrichten müssen.

Von der Entwicklung des fremdsprachlichen Unterrichtes im 19. Jahrhundert nun in dieser Skizze auch nur ein annähernd vollständiges Bild zu geben, ist bei der Fülle des Stoffes unmöglich. Es kann hier nur darauf ankommen, in großen Umrissen die verschiedenen Phasen darzustellen, die der neusprachliche Unterricht im 19. Jahrhundert durchgemacht hat.[3])

Wir beginnen mit dem **Französischen.**

Im 18. Jahrhundert, dem Jahrhundert der imitativen Methode, hatte schon

---

[1]) Da für die beiden neueren Sprachen zusammen der knappe Raum von nur 4 Druckbogen zur Verfügung stand, so mußten die Verfasser wesentliche Kürzungen des Manuskriptes vornehmen und den einleitenden geschichtlichen Teil dieser Abhandlung ganz ausschalten. Der geschichtliche Teil ist daher getrennt erschienen und findet sich in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, B. G. Teubner, Leipzig 1906.

[2]) Vgl. u. a. Hummel, Der Wert der neueren Sprachen als Bildungsmittel. Progr. 79, Leipzig, Fock. — Ewald, Die neueren Sprachen als Bildungsmittel. R.-P.-G. Rüdesheim 1889.

[3]) In klarer Weise berichtet darüber Dr. Mangold in dem in Lexis 'Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen' erschienenen Aufsatze 'Der Unterricht im Französischen und Englischen'. Vgl. auch O. Wendt in seinem Sammelwerk 'Enzyklopädie des französischen Unterrichts, Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis', 2. Auflage, Hannover 1895, und die Enzyklopädie des englischen Unterrichts usw. Hannover 1893.

Hilmar Curas die Übersetzungsmethode durch seine deutschen Einzelsätze, welche zum Übersetzen ins Französische bestimmt waren, vertreten. Noch stärker betont finden wir sie bei Joh. Jak. Schatz in seinem Frantzösischen Langius 1724, einer Grammatik, die ganz nach dem lateinischen Langius eingerichtet war. So stand der Herrschaft der Meidingerschen Methode nichts mehr im Wege. 1783 erschien Meidingers Grammatik in Frankfurt a. M. unter dem Titel: 'Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann'. Meidinger behält die alte herkömmliche Einteilung der Redeteile bei und gibt vom 1. Kapitel an deutsche Einzelsätze, oder auch nur Satzbrocken, wie 'der Vater des Sohnes, der Bruder des Nachbars' usw. Die strenge Teilung von Formenlehre und Syntax ist aufgegeben, die Behandlung der Aussprache ist übersichtlich, und dem Interesse des Lernenden wird Rechnung getragen durch Verwendung der Regeln zu praktischen Übungen, Gesprächen, Briefen usw. Dieses Buch erlebte bis 1857 37 Auflagen, trotz der darin enthaltenen groben Fehler (vgl. Wendt, Franz. Enzykl. S. 37) und beherrschte infolge der bequemen Übersetzungsmethode, bei welcher man mechanisch einen deutschen Satz nach dem anderen ins Französische übertrug, die deutschen Schulen ein halbes Jahrhundert hindurch. Zwar traten gegen Meidinger verschiedene Gegner auf, sie konnten aber nicht durchdringen.

Sie waren von der Übersetzungsmethode nicht befriedigt und wollten ein natürlicheres Verfahren, die Fremdsprache zu erlernen, einschlagen, wie dies schon ehedem Comenius, Ratichius, Locke, Rousseau und Pestalozzi empfohlen hatten. Die Grammatik sollte am zusammenhängenden Texte erlernt, der Schüler sogleich *in medias res* hineingeführt werden. So kamen Männer wie Jacotot († 1843), Hamilton († 1831) und Dumarsais († 1851) zu ihrer Methode der Interlinearübersetzung, die sich kurz als analytische Methode kennzeichnen läßt. Ein Stück Text, einer längeren zusammenhängenden Erzählung entnommen, wird zunächst wörtlich übersetzt und dann nach allen sprachlichen Seiten hin interpretiert. Für die Schule paßt diese Methode nicht; sie schreitet nicht vom Leichteren zum Schwereren; sie muß vielmehr die grammatischen Erscheinungen bunt durcheinander erklären, wie es gerade der fortlaufende Text mit sich bringt; wohl aber ist sie im Einzelunterrichte, wo man der ungeteilten Aufmerksamkeit des Schülers sicher sein kann, verwendbar; auf ihr beruhen denn auch die für Privat- und Selbstunterricht vielfach empfohlene Toussaint-Langenscheidtsche Methode und das 'Meisterschaftssystem' von Rosenthal. Bemerkt sei, daß auch Thum in seinen Sprachbüchern für Kaufleute und Gewerbetreibende die Interlinearübersetzung anwendet.

Da Meidingers Buch selbst die Grammatiker nicht hinreichend befriedigen konnte und die Versuche französischer Sprachmeister, gute Lehrbücher zu schaffen, scheiterten, so machte sich ein pädagogisch gebildeter und praktisch erfahrener Schulmann, Joh. Heinr. Phil. Seidenstücker (1765—1817), ans Werk. Sein 'Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache' ging, wie die Lehrbücher seiner Schüler — denn seine Methode machte bald Schule —, von streng methodischen Grundsätzen aus. Er stieg vom Leichteren zum Schwereren auf und paßte sich dem kindlichen Anschauungskreise an, wobei er vom nächsten und engsten Ideenkreise ausging (Eltern, Familie, Wohnort). Er gab kleine, einfache, aber vollständige Sätze; die grammatische Er-

klärung sowie die Regeln der Aussprache überließ er dem Lehrer. Durch Umgestaltung der Sätze in Frage und Antwort, Erweiterung und Verkürzung wollte er den Schüler zum freieren Gebrauche der Sprache befähigen, und in konzentrischen Kreisen sollte dieser zu immer weiterer Beherrschung der Fremdsprache gelangen. Grammatik und Wortschatz wurden durch beständiges Zurückgreifen auf das Dagewesene befestigt. So mutete diese Methode dem Kinde keine allzu großen Anstrengungen zu, erregte aber doch in ihm Lust und Liebe zum Studium der Sprache. Diese Methode wurde nun weiter ausgebaut von Ahn, Hausschild, Seyerle und Ploetz. Der letztere, Dr. Karl Ploetz (1819—1881), schritt zielbewußt auf diesem Wege weiter. Er fand, daß bei Seidenstücker die Aussprache, der wichtigste Teil des Elementarunterrichtes, nicht berücksichtigt war, daß durch Zerreißung des grammatischen Stoffes das grammatische System gestört wurde, daß grammatische Regeln und feste Formen fehlten, daß die Übungssätze oft inhaltsleer waren, und baute seine Bücher nach dem Einteilungsgrunde: Aussprache, Wortschatz und Grammatik auf. Dabei berücksichtigte er die verschiedenen Schulgattungen und richtete seine Lehrbücher danach ein. Seinen Übungstoff entnahm er hauptsächlich der Geschichte und Geographie, um ihn gehaltvoller zu machen. Die grammatische Klarheit und Sicherheit suchte er durch Beifügung einer systematischen Grammatik zu vergrößern. So entstanden von 1848 an seine zahlreichen Lehrbücher (zuerst das Elementarbuch der französischen Sprache), die durch ganz Deutschland auf fast allen Schulen bis zum Beginne der Reform benutzt wurden und heute noch vielfach gebraucht werden. Es ist kein Zweifel, daß die Seidenstückersche Methode durch Ploetz die höchste Ausbildung erfuhr, und daß mit Ploetz die Übersetzungsmethode auf ihrer Höhe angelangt war.

Auf dem Gebiete des **englischen** Sprachunterrichts in Deutschland vollzog sich seit 1815 ein Wechsel. Der nach der Napoleonischen Gewaltherrschaft eintretende Weltfrieden war dem Handel und Verkehr günstig, und Deutschlands Handelsbeziehungen zu England wurden immer enger, besonders nachdem Dampfschiffahrt und Eisenbahnen einen immer größeren Aufschwung genommen hatten. Die Nachfrage nach englischem Unterricht wuchs daher im 19. Jahrhundert immer mehr, und wenn auch die Einführung des obligatorischen englischen Unterrichts in den deutschen Schulen verhältnismäßig spät erfolgte (erst nach 1840), so hatte fakultativer, besonders aber Privatunterricht doch schon eher bestanden. — Wie in den französischen, so machte sich auch in den englischen Grammatiken der Einfluß der Meidingerschen Methode bemerkbar und die Seidenstückersche trat natürlich auch bald in den englischen Lehrbüchern zutage. Einen Anlauf zu wissenschaftlich besseren Leistungen nahm man aber erst, als man auf die hochbedeutsamen Ausführungen Magers (1810 bis 1858) — was freilich spät genug geschah — aufmerksam geworden war, der in seinen methodischen Schriften die Ergebnisse der neueren Sprachwissenschaft der Schule dienstbar zu machen bestrebt war, insbesondere in den Werken: 'Der schulmäßige Unterricht in den fremden Sprachen'

(1837 und 1850 in Diesterwegs Wegweiser), 'Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen (3. Bearbeitung 1846) und in seinem 'Französischen Elementarwerke, Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürger(Real-)schulen, 2 Teile, 1840.

Seine Grundsätze sind heutzutage allgemein anerkannt, fanden aber lange Zeit nicht die gebührende Beachtung. Mager findet eine befriedigende Lösung des Sprachunterrichts in der Verbindung des 'analytischen, synthetischen und praktischen Elements'; dies führt ihn zu seiner 'genetischen' Methode, bei der er auf Comen, Rattich und Pestalozzi fußt. Das Nähere vergleiche man bei Wendt (Enzykl. d. franz. U. S. 52ff.). Es entstanden denn auch für das Englische bessere, wissenschaftlicher gehaltene Lehrbücher, wie die vor der Reform allgemein gebrauchten Lehrbücher von Zimmermann, Plate, Immanuel Schmidt, Gesenius und Deutschbein, die zwar alle einen straffen grammatischen Betrieb betonten, heute aber den Forderungen der Reform in ihren neuen Auflagen meist Rechnung getragen haben.

Selbst der einseitigste und dürftigste Gymnasialunterricht in den neueren Sprachen konnte sich indessen nicht ausschließlich mit Grammatik befassen: Die Lektüre mußte notgedrungen hinzutreten, und sie wurde auch neben der Grammatik noch am bereitwilligsten gepflegt, freilich oft nur, um im Namen der Grammatik mißhandelt zu werden. Da die meisten Lehrbücher ausschließlich grammatischen Übungsstoff boten, so blieb für die Lektüre nur die Chrestomathie oder der Einzelschriftsteller übrig.

Bis in die 60er Jahre gab es nur sehr wenig Schulausgaben von Einzelschriftstellern; daher blieben der 'Télémaque', Rollins 'Hommes illustres', Voltaires 'Charles XII' und einige Dramen der klassischen französischen Periode die ständige Lektüre zumal des Gymnasiums; im Englischen behauptete der 'Vicar of Wakefield' seine unumschränkte Herrschaft; vereinzelt trat Macaulay auf. Daß sich der Quartaner tödlich langweilte, wenn ihm zu gleicher Zeit neben dem lateinischen 'Cornelius Nepos' der französische in Gestalt von Rollins 'Hommes illustres' zugemutet wurde, fiel damals niemand ein zu bedenken. Im übrigen griff man zu den Lesebüchern oder Chrestomathien, wobei wiederum die von Ploetz ('Chrestomathie' und 'Manuel de littérature française') die Oberherrschaft führten. An Lesebüchern fehlte es im Englischen übrigens nicht (vgl. Wendt a. a. O. S. 159). 1845 ließ Bernhard Schmitz sein 'Englisches Lesebuch, enthaltend Stücke aus den bedeutendsten englischen Dichtern und Prosaikern, mit einer kurzen Geschichte der englischen Sprache und Literatur' usw. erscheinen. Die Proben beginnen mit Shakespeare und gehen bis Dickens. Schmitz stellt schon beachtenswerte Forderungen der Neuzeit für ein gutes Lesebuch auf.

Daneben waren und sind noch heutigentages in Gebrauch: Herrigs 'France littéraire' (1856) und seine 'British Classical Authors'.[1]) Ploetz wie Herrig geben einseitig Literaturproben seit den französischen Klassikern bzw. seit Shakespeare. Die für Mittelklassen bestimmte kleine Chrestomathie von Ploetz war etwas vielseitiger: von Land und Leuten aber erzählte sie dem Schüler nichts. Dazu wurde der Lektürestoff nun vielfach von den Grammatisten außerdem noch als ein willkommenes Objekt für grammatische, insbesondere syntaktische Expektorationen betrachtet, so daß manche Stunde verlief, ohne daß man über die nächsten Sätze hinausgekommen wäre. Statt nun aber das Gefühl von der Dürftigkeit eines solchen Unterrichts zu haben, meinte man im Gegenteil, ihm erst die rechte Würde verliehen zu haben, wenn man ihn möglichst in die Schablone des

[1]) Letztere sind neuerdings völlig umgearbeitet erschienen.

altklassischen einzwängte. Daher möglichst viel historische Lektüre, denn Sachlektüre würde der Würde des Gymnasiums — für die Realschule dachte man freier — nicht entsprochen haben.

Um die Pflege der Aussprache kümmerte man sich im 19. Jahrhundert zunächst wenig. Das 18. Jahrhundert, das auf den praktischen Sprachbetrieb noch viel Gewicht gelegt hatte, war in dem Bestreben nach einer sorgfältigen Aussprache durch die fremden Sprachmeister[1]) unterstützt worden. Nach den Freiheitskriegen war der Boden für diese nicht mehr günstig, und so hörte man denn in den höheren Lehranstalten nur selten noch eine echt nationale Aussprache des fremden Idioms, sondern der Dialekt der verschiedenen Staaten Deutschlands klang deutlich aus der Aussprache nicht bloß des Schülers, sondern oft auch des Lehrers heraus. War doch vor 1870 die Zahl der Lehrer nicht gering, die ein sehr mundartlich gefärbtes Deutsch sprachen! In den Lehrbüchern war die Aussprachebezeichnung sehr mangelhaft; phonetische Zeichen fanden nur in ganz vereinzelten Fällen Verwendung; meist suchte man die Laute durch deutsche Lautzeichen unter Zuhilfenahme von Ziffern wiederzugeben, so daß das Wortbild oft ein sehr verzerrtes, mindestens aber ganz ungenaues wurde; ließen sich doch auf diese Weise z. B. stimmhafte und stimmlose Laute kaum unterscheiden.

Wie mit der Aussprache, so war es an vielen Anstalten auch mit dem Sprechen bestellt. Auch hier war man seit Ende des 18. Jahrhunderts immer weiter zurückgegangen, wenigstens auf den meisten Gymnasien. Die Sprachmeister, welche diese praktische Seite des Unterrichts vertreten hatten, waren zum größten Teile aus Deutschlands höheren Schulen verschwunden; die Lehrer, denen der neusprachliche Unterricht anvertraut war, hatten meist keine Übung und Schulung im Sprechen der gesprochenen Sprache; betrieben sie doch in der Regel nur nebenbei Französisch und Englisch, und hatten sie sich nicht selten die Kenntnis der beiden Sprachen zufällig auf privatem Wege angeeignet.

Daß man hier und da ein Vokabular, wie das 'Vocabulaire systématique' oder auch das 'Petit Vocabulaire' von Ploetz, im Englischen das Vokabularium von Gräser u. ä., zu Hilfe nahm, was wollte das wohl besagen? Die ganze Methode des neusprachlichen Unterrichts blieb der Hauptsache nach doch dieselbe grammatisierende. Das A und O alles Unterrichts bildete doch eben der Betrieb der Grammatik mit seinem unablässigen Herüber- und Hinüberübersetzen; die Lektüre, die den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts hätte bilden sollen, stand als Dienerin im Dienst der Grammatik und wurde überdies in einseitig historisch-literarischer Weise betrieben, das Sprechen trat sehr in den Hintergrund, und auf eine korrekte Aussprache wurde wenig Gewicht gelegt.

Die **neuere Philologie auf der Hochschule** war freilich auch noch weit hinter den anderen Wissenschaften zurück. Während die germanische Philologie bereits blühte, begann sich die romanische unter ihrem Begründer Diez

---

[1]) Vgl. den geschichtlichen Teil dieses Aufsatzes in den 'Neuen Jahrbüchern' 1906, B. G. Teubner, Leipzig.

erst zu entwickeln, und von einer englischen war kaum zu reden. Immerhin ging es auch mit der Errichtung der Lehrstühle für neuere Sprachen seit 1830 (Diez in Bonn), wenn auch langsam, vorwärts.

Daneben gab es an manchen Universitäten auch Lektoren, die hier und da auch eigentliche Vorlesungen hielten; an anderen Universitäten aber fehlten nicht bloß die Lektoren, sondern auch die Lehrstühle für neuere Sprachen überhaupt. Wenn um 1860 herum eine deutsche Universität je einen eigenen Lehrstuhl für romanische und englische Philologie hatte, so konnte man daselbst die neueren Sprachen als gut vertreten bezeichnen. Mit der praktischen Ausbildung der Studierenden der neueren Philologie war es an vielen Universitäten bis in die 80er Jahre noch recht mißlich bestellt. Auch beherrschten die Professoren selbst nicht immer die moderne Sprache, und es gab wohl manche unter ihnen, die besser Altfranzösisch und Angelsächsisch als Neufranzösisch und Neuenglisch verstanden. Aus diesem Grunde lehnte auch der eine oder andere von ihnen die Übernahme der Prüfung im Staatsexamen ab und behielt sich nur die akademisch vornehmere Doktorprüfung vor, wohl fühlend, daß er bei dieser fester im Sattel saß als bei jener, die darum vielfach von geeigneten Gymnasiallehrern oder Lehrern an höheren Handelsschulen abgenommen wurde, ein Modus, der sich zum Teil bis heute an einzelnen Universitäten, z. B. in Leipzig, erhalten hat. Den Universitätsprofessoren kam es vor allen Dingen auf die wissenschaftliche, d. h. historisch-sprachliche Ausbildung ihrer Hörer an. In diesem Sinne suchten sie das Studium der neueren Sprachen zu heben; das geschah namentlich einmal durch Gründung wissenschaftlicher Zeitschriften, in denen sie die Ergebnisse ihrer Forschungen niederlegten, andererseits durch Herausgabe von Enzyklopädien, aus denen sich Studierende und Lehrer einen Überblick über das ganze Gebiet ihres Faches verschaffen sollten.

So gab, um mit den letzteren zu beginnen, schon im Jahre 1859 Bernhard Schmitz, einer der verdienstvollsten älteren Vertreter der neueren Sprachen, der besonders durch seine Schriften anregend und fördernd auf die Studierenden wirkte, seine 'Enzyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen' heraus, der später noch Supplementhefte folgten. Das Werk ist natürlich nach dem heutigen Stand der Wissenschaft vollständig veraltet, was aber seinem Verdienste keinen Eintrag tut. Ihm folgte H. Breitinger mit seinem 'Studium und Unterricht des Französischen', Zürich, neueste Aufl. 1877. Die didaktischen und methodischen Werke G. Körtings, Gustav Gröbers, Storms, Wendts, Münch und Glaunings u. a. m. gehören bereits der Reformperiode an. — Nachdem lange Jahre in Deutschland nur Herrigs 'Archiv für das Studium der neueren Sprachen', begründet 1838, und das 'Jahrbuch für romanische und englische Philologie', hgg. von Ebert und Lemcke, begründet 1859, die einzigen wissenschaftlichen Fachzeitschriften für neuere Sprachen waren, erschienen nach 1875 zahlreiche andere wissenschaftliche Zeitschriften wie Kölbings 'Englische Studien', Wülker und Trautmanns 'Anglia'; Behagel und Neumanns 'Literaturblatt für germanische und romanische Philologie', Kastens 'Neuphilologisches Zentralblatt', Vollmöllers 'Jahresbericht für romanische Philologie, Viëtors 'Phonetische Studien' (seit 1893 mit den 'Neueren Sprachen' vereinigt), 'Die Neueren Sprachen, Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht', Kaluza-(Koschwitz-)Thuraus 'Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht' u. a. m.

Es konnte nicht fehlen, daß die wissenschaftliche Forschung allmählich eine Reihe von Werken zeitigte, die für die Schule bestimmt waren und selbst wissenschaftlichen Charakter trugen: im Französischen Ed. Mätzner (1834) 'Syntax der neufranzösischen Sprache', (1856) 'Französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen'; Knebel 'Französische Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien' (1884), später von Probst bearbeitet; Mager (1840) 'Französisches Elementarwerk, Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürger(Real-)schulen', Bernh. Schmitz (1847) 'Französische Grammatik in möglichster Vollständigkeit und Einfachheit nebst verschiedenen Wörterverzeichnissen und deutschen Übungsstücken', die sich indessen mehr für den Privat- als Schulgebrauch eignet; ferner die Grammatiken von Albert Benecke (1. Teil. 4. Aufl. 1872), Gustav Körting (1872), Quint. Steinbart (1874), endlich Lücking (Berlin 1880), während Plattner (1887) schon in die Reformperiode gehört.

Im Englischen erschien 1838: Fölsing 'Lehrbuch der englischen Sprache', später (von 1857 an) von van Dalen und neuerdings von Koch herausgegeben, 1850: Eduard Fiedler 'Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache', 2. Band 1861 von Sachs herausgegeben. Dieser für ihre Zeit bahnbrechenden Arbeit folgten die wissenschaftlich nicht minder bedeutenden Werke von Mätzner (1860—1865) und Koch (1863 und 1865—1868).

Waren diese Werke ihrer Natur nach mehr für das Selbststudium Studierender und Lehrer bestimmt, so wollte Bernhard Schmitz mit seiner 'Englischen Grammatik nebst einer literarischen Einleitung in das Studium der englischen Sprache' (3. Aufl. 1853) ursprünglich der Schule dienen. Es folgten die Arbeiten und Lehrbücher von Heussi (1846), J. Schmidt, Zimmermann, W. Gesenius (1871). Den ersten größeren Versuch einer Shakespearegrammatik machte K. Deutschbein mit seiner 'Shakespearegrammatik für Deutsche', Köthen 1882.

Hiermit sind nur einige charakteristische Typen von Grammatiken hervorgehoben worden, die uns zeigen, wie der fremdsprachliche Unterricht allmählich aus dem imitativen des 18. Jahrhunderts in einen einseitig grammatischen übergegangen war, der in seinem wissenschaftlichen Idealismus seine praktische Aufgabe mehr und mehr aus den Augen zu verlieren drohte, bis ihn die Reform mit kräftigem Tone in die Wirklichkeit zurückrief.

DIE REFORMBEWEGUNG.

Mitten in den Frieden der Schularbeit hinein ließ im Jahre 1882 Prof. Vietor als '*Quousque Tandem*' seinen Weckruf ertönen: 'Der Sprachunterricht muß umkehren!' Er zeigte in seiner Schrift, daß der neusprachliche Unterricht sich auf einer schiefen Ebene bewege, daß er in eine einseitig grammatisierende Richtung geraten sei, bei der der tote Buchstabe und der starre Formalismus über das lebendige Wort und den beweglichen Inhalt der Rede die Herrschaft führe. Er forderte daher, daß der Laut und nicht der Buchstabe im Sprachunterricht betont, daß der Sprachunterricht nicht an inhaltslosen Einzelsätzen, sondern an lebensvollen, zusammenhängenden Sprachstoffen betrieben, daß die Fremdsprache nicht durch totes Übersetzen, sondern durch beständige Übung im Sprechen und durch mündliches Verarbeiten des Sprachstoffes erlernt werde. Er schwur 'Tod den Regeln und Sätzen' und verurteilte das Übersetzen als

'eine Kunst, die nicht in die Schule gehöre'. An Stelle der bisherigen Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache müsse die freie Behandlung der Sprache treten. Bei der Lektüre sei das Hauptgewicht auf die innere Durcharbeitung des Inhalts zu legen. Vor allen Dingen aber sei auf eine Verbesserung der Schulaussprache des Französischen und Englischen zu achten, die Trautmann schon im Jahre 1877 in der 'Anglia' ('Schulbücher und Lautliches') als 'grauenvoll' verurteilt hatte. Diese Ansichten waren nun zwar durchaus nichts durchweg Neues, frühere Jahrhunderte hatten die Spracherlernung bereits zum großen Teil in dieser Weise betrieben; aber alle die aufgestellten Forderungen waren eben in Vergessenheit geraten über dem einseitigen Betrieb der Grammatik, und dem jungen Geschlechte erschien der Sprachunterricht nach *Quousque Tandems* temperamentvoll gehaltenen Ausführungen plötzlich in einem ganz neuen Lichte.[1]) *Quousque Tandems* Schrift erregte ein ungeheueres Aufsehen, und alsbald schossen die Streitschriften für und wider die Reform des neusprachlichen Unterrichts wie Pilze aus der Erde. Gegen 800 Schriften und Artikel führt Breymann in seinen verdienstvollen Zusammenstellungen: 'Die neusprachliche Reformliteratur von 1872—1893' (Leipzig 1895) und: 'Die neusprachliche Reformliteratur von 1894—1899' (Leipzig 1900) auf.[2]) Seitdem ist diese Zahl noch um ein bedeutendes gewachsen, so daß man wohl annehmen darf, daß die ganze Bewegung bis heute etwa 1000 Schriften und Artikel gezeitigt hat. Noch ist der Kampf nicht ganz erloschen, noch währt der 'Streit um die Methode', aber er ist in ruhigere Bahnen gelenkt, und die Meinungsverschiedenheiten haben sich namentlich durch persönliche Aussprache auf Versammlungen usw. so geklärt, daß man heute schon von einer friedlichen Lösung sprechen darf.

Ganz besonders umstritten war das Gebiet der **Lautlehre** und ihr künftiger Betrieb im Unterrichte. Nachdem das vernichtende Urteil Trautmanns über die französische und englische Schulaussprache bekannt geworden, sah man ein, daß auf diesem Gebiete gründlich Wandel geschaffen werden müsse. Von den extremen Reformern wurde die Einführung der Lautphysiologie oder Phonetik in die Schule gefordert. Es sollten nicht bloß die Lehrer gründliche Kenntnis derselben von der Universität mitbringen, sondern auch die Schüler sollten womöglich einen lautphysiologischen Kursus bei Beginn des neusprachlichen Unterrichts durchmachen, der sie befähigte, über die Hervorbringung der Laute genaue Auskunft zu geben. Zur Unterstützung der Aussprache sollten einerseits die Lauttafeln und andererseits die phone-

[1]) Vietor hatte übrigens einen gediegenen Vorkämpfer an Perthes, der in den Jahren 1873—1876 in seinen Schriften zur Reform des lateinischen Unterrichts denselben Grundgedanken, Rückkehr zur natürlichen Spracherlernung, ausgesprochen hatte, und in Sachsen hatte bereits im Jahre 1876 Klotzsch in seinen 'Grundzügen der französischen Grammatik' die alte Forderung einer naturgemäßen Methode des Sprachunterrichts in Erinnerung gebracht und für den modernen Sprachbetrieb aufs neue erhoben.

[2]) Vgl. auch: 'Die phonetische Literatur von 1876—1895. Eine bibliographisch-kritische Übersicht' von H. Breymann, Leipzig 1900.

tische Umschrift oder Transkription eintreten, die zunächst die historische Schreibung zu ersetzen habe. Ja, Kühn und Vietor wollten sogar die gesamte Formenlehre auf den Lautstand gegründet wissen. Diese Ansichten fanden später auf gegnerischer Seite heftigen Widerspruch, z. B. durch Eidam 'Phonetik in der Schule?' (Würzburg 1887), obwohl dieser im Jahre vorher selbst zugegeben hatte,[1]) daß die Aussprache der Schüler 'jämmerlich' sei, daß man dies aber hauptsächlich der geringen Stundenzahl in den neueren Sprachen zuzuschreiben habe. Die Anhänger der Phonetik dagegen erwarteten nunmehr alles Heil von dieser noch sehr jungen Wissenschaft, als deren Begründer in in Deutschland Techmer († 1891) angesehen werden kann,[2]) und die in Vietor, Trautmann, Klinghardt, Franke, Beyer, Rambeau, Kühn, Walter, Quiehl, Weitzenböck, Swoboda, A. Lange[3]) u. v. a. beredte Anwälte fand.

Im Englischen lehnten sich die meisten Praktiker an Sweet 'Elementarbuch des gesprochenen Englisch', im Französischen an Passy 'Les sons du français' an, im übrigen wichen sie in ihren phonetischen Umschriften oft bedeutend voneinander ab, wie denn auch von vornherein über die Ausdehnung, die man der Lautphysiologie und der phonetischen Umschrift im Unterricht gewähren dürfte, die denkbar größte Meinungsverschiedenheit herrschte. Die Heißsporne hätten am liebsten die historische Schreibweise des Französischen und Englischen auf immer durch die Lautschrift ersetzt, und es ist jedenfalls kein Zweifel, daß in einzelnen Fällen didaktisch und methodisch so hervorragende Männer wie Klinghardt[4]) ganz ungewöhnliche Erfolge mit dem systematischen, streng durchgeführten Betriebe derselben gehabt haben und haben konnten. Dazu müssen aber die Umstände im Unterrichte besonders günstig liegen, wie dies bei Klinghardt der Fall war; vor allen Dingen muß der Lehrer volle Bewegungsfreiheit haben und seine Klasse ununterbrochen weiterführen dürfen, kurzum, er muß völlig autokratisch über sie verfügen können. Daraus ergibt sich von selbst, daß sich schon aus schultechnischen und schulpolitischen Gründen die Anwendung von Klinghardts imitativer Methode in der Praxis in breiteren Kreisen einfach als unmöglich erweist. Daß solche Versuche von den Behörden gestattet wurden, war mit Dank zu begrüßen, denn sie dienten entschieden zur Klärung der Ansichten und zur pädagogischen Weiterentwicklung der neusprachlichen Lehrfächer; daß sie nicht überall geglückt sein würden, ist nach dem Gesagten leicht einzusehen. Diese Methode will die Anwendung der deutschen Sprache — ähnlich der Berlitz-Methode — von Anfang an aus dem Unterrichte ausgeschlossen wissen und verbannt alles Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache. Hören und Sprechen

[1]) Der neusprachliche Unterricht an den bayrischen Studienanstalten (Blätter für das bayrische Gymnasialwesen 1886, XXII, 477—488).

[2]) Über die geschichtliche Entwicklung der Lautphysiologie vgl. Wendt, Enzyklopädie des französischen Unterrichts, S. 83 ff.

[3]) Über ihre Schriften vgl. Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur von 1870 bis 1893 und Die neusprachl. Reformlit. von 1894—1899.

[4]) Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Marburg 1888. — Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. Marburg 1892.

sind dabei die Hauptfaktoren, das Auge unterstützt beide mit Hilfe der phonetischen Transkription, und erst allmählich tritt die historische Schreibung neben der Lautschrift auf, immer noch eine untergeordnete Stellung einnehmend.

Im Laufe des sich heftig entwickelnden Streites um die Verwendung der Lautphysiologie und der Lautschrift im praktischen Schulunterrichte kam man allmählich zu einer vermittelnden Richtung. Man hatte eingesehen, daß der Lautlehre eine größere Bedeutung zukomme, als ihr der neusprachliche Unterricht im 19. Jahrhundert eingeräumt hatte; man verlangte deshalb allgemein eine gründliche phonetische Schulung der neuphilologischen Lehrerschaft auf der Universität, und damit verbunden auch Lehrstühle für diese Wissenschaft; dagegen erkannte man, je länger desto mehr, daß die Lautphysiologie als eigene Disziplin nicht in die Schule gehöre und als solche daselbst nicht betrieben werden dürfe. Wohl aber habe der Lehrer ihre Ergebnisse im praktischen Sprachunterrichte insoweit zu verwerten, als dies für die richtige Hervorbringung der fremden Laute notwendig sei. Es sei vor allen Dingen darauf zu dringen, daß ein volles Verständnis von dem Verhältnis der fremden Laute zu denen der Muttersprache, sowie von Laut zu Schrift überhaupt erzielt werde. Diese Erklärungen seien aber beiläufig und nicht etwa als wissenschaftliche, systematische Deduktionen zu geben. Das ist im allgemeinen der gegenwärtige Stand der Dinge, bei denen die Praxis das erste Wort führte und führen mußte. Das zeigte sich am besten an den zahlreichen neu erstehenden Lehrbüchern, die fast alle den erwähnten Forderungen Rechnung trugen, indem sie sich die Ergebnisse der Phonetik zu eigen machten und sie durch Lauttafeln, kurze Erklärungen der Laute, mehr oder weniger ausgedehnte Verwendung der phonetischen Systeme zum Ausdruck brachten. Ganz unmerklich vollzog sich von selbst hier in den Neuauflagen die Korrektur unhaltbarer und unpraktischer phonetischer Experimente. Die praktischen Schulmänner tauschten unter sich und mit den verdienstvollen Verfassern neuer Lehrbücher Erfahrungen über dieselben aus und trugen dadurch auch ihrerseits nicht wenig zur Klärung der vielumstrittenen Frage bei. Wenn dieselbe auch heute noch nicht völlig gelöst ist und wohl auch niemals völlig gelöst werden wird,[1]) so wurde doch im Einzelfalle Klarheit erzielt, und das ist ja schon ein großer Vorteil. Wenn daher über die Art der Verwendung der Lautschrift und der Lauttafeln im Unterrichte die Ansichten heute noch grundverschieden sind, so braucht das nicht einmal sonderlich bedauert zu werden; jeder wird am besten unterrichten, wenn er seiner Überzeugung folgt. Wer also meint, Lautschrift und Lauttafeln im Unterrichte nicht entbehren zu können, wende sie immerhin an; die Überzeugung, dadurch bessere Ergebnisse zu erzielen, verbürgt bereits einen praktischen Erfolg. Wer andererseits sich von der Anwendung der Lauttafeln und der phonetischen Umschrift keinen Nutzen verspricht, ja, wer sie gar für eine unnütze oder schädliche Belastung des Schülers hält — und nicht wenige bekehren sich zu dieser Anschauung —,

[1]) Vgl. Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen. Berlin 1892. S. 11f.

nun, der lasse sie ruhig beiseite und suche sich ein seinen Zwecken entsprechendes Lehrbuch aus. Hauptsache ist, daß der Lehrer selbst phonetisch so geschult ist, daß er seinen Schülern die Ergebnisse der Lautphysiologie in jedem Augenblicke im gegebenen Falle in praktischer, aber zugleich wissenschaftlicher Weise zu vermitteln imstande ist. Damit hing denn auch die weitere ungelöste Frage zusammen, ob bei der Erlernung der Aussprache vom einzelnen Laute, vom Musterworte oder vom zusammenhängenden Texte auszugehen sei. Auch hier traten in Theorie und Praxis sehr bald die verschiedensten Ansichten zutage. Die extreme Partei konnte sich natürlich nur für das Ausgehen vom zusammenhängenden Texte entscheiden, da sie ja die Sprache daran überhaupt erlernen lassen wollte. Anders dachten über alle diese Fragen nicht wenige besonnene Männer, die einer Reform durchaus beistimmten, aber meinten, daß man dabei das Kind nicht mit dem Bade ausschütten dürfe. So trat denn vor allen Tanger im Jahre 1888 den Übergriffen der Reform mit seiner Schrift entgegen: 'Muß der Sprachunterricht umkehren?' und Vietors und Kühns Forderung, daß auch die Formenlehre auf den Lautstand gegründet werde, wurde u. a. von Ohlert, Hornemann, Rambeau, Eidam, Tanger, Weitzenböck, A. v. Roden, vor allem aber von Koschwitz[1]) bekämpft. Kühn hat übrigens seine Ansicht später selbst aufgegeben.

In der ganzen Bewegung spielte zunächst der Anfangsunterricht die Hauptrolle; weitaus die meisten aller Schriften drehten sich um den Anfangsunterricht, da man hier eben am ehesten mit der neuen Methode seine Erfahrungen festzustellen imstande war, während es für Gymnasium und Realgymnasium doch eines Zeitraumes von beinahe acht Jahren bedurfte, ehe man über die Erfahrungen aus der Oberprima berichten konnte. In der Unzahl der Schriften über Anfangsunterricht finden wir alle möglichen Richtungen vertreten, von der äußersten Linken bis zur konservativen Rechten.

Nur die wichtigsten Strömungen können hier kurz angedeutet werden. Die extreme Partei, die mit 'Quousque Tandem' nicht bloß 'Tod den Regeln und Sätzen', sondern am liebsten auch 'Tod dem Lehrbuche!' geschworen hätte, wenn es nur angängig gewesen wäre, wünschte für den Anfangsunterricht einen propädeutischen Kursus, der wesentlich von der Anschauung ausging und der in der Tat an vielen Schulen, besonders Realschulen, Eingang gefunden hat.

Auf den Anschauungsunterricht hatte Klotzsch bereits 1876 wieder hingewiesen; die Reformer griffen ihn mit Eifer auf, und bald wurden alle nur denkbaren Anschauungsmittel, besonders aber Bilder, Pläne und Karten benutzt, mit deren Hilfe die Fremdsprache dem Schüler 'spielend' beigebracht werden sollte, indem man ganz richtig von der Tatsache ausging, daß durch die Anschauung die Aufnahme neuer Begriffe ganz wesentlich erleichtert wird. Die Wichtigkeit der Anschauung für den neusprachlichen Unterricht legte im Jahre 1895 Martin Hartmann in erschöpfender Weise in seinem gediegenen Vortrage: 'Die Anschauung im neusprachlichen Unterrichte' auf der Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Chemnitz dar, wobei er besonders für

---

[1]) Vgl. die näheren Angaben bei Breymann, Die neusprachliche Reformliteratur von 1876—1893. S. 6.

die Hölzelschen Bilder eintrat, die wohl heutzutage keiner höheren Lehranstalt im neusprachlichen Unterrichte mehr fehlen. Die Hölzelschen Bilder, zuerst von S. Alge im französischen Unterricht benutzt (vgl. Hartmann a. a. O. S. 11), machten bald Schule, wiewohl sie zeitlich nicht die ersten waren. Schon lange vorher waren die Wilkeschen Anschauungsbilder (Berlin, Wreden) in Umlauf und fanden bereits 1858 Verwendung in einem kleinen, auf die Anschauung gegründeten Buche von Karl Grieb, das nach Hartmann (a. a. O. S. 10) als frühester Versuch [1]) in dieser Hinsicht im 19. Jahrhundert gelten darf. 1868 traten J. Lehmann und Ducotterd mit ihren auf die Anschauungsmethode gegründeten Lehrbüchern hervor und wurden bald bahnbrechend für diese Richtung. Es folgte dann Kuhnow mit seinem Anschauungsunterricht in der französischen Sprache auf Grund der Strübingschen Bilder, Berlin 1871, während sich Bohm in seiner 'Französischen Sprachschule', Berlin, Wreden, 3. Aufl. 1892, wieder an die Wilkeschen Bilder anlehnt. Als eines der Lehrbücher, welche die Anschauungsmethode durch Aufnahme von Bildern am treffendsten zur Darstellung bringen, sei das 1892 erschienene 'Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung' von Roßmann und Schmidt (Leipzig, Velhagen) erwähnt, dem 1894 ein nach denselben Grundsätzen geschriebenes 'Lehrbuch der englischen Sprache' von denselben Verfassern folgte. Diese beiden Bücher wollen den Schüler in die zu erlernende Fremdsprache durch die Anschauung mit Hilfe der Hölzelschen Bilder direkt einführen, ohne den Umweg durch die Muttersprache. Über die im neusprachlichen Unterrichte verwendbaren Unterrichtsbilder hat Flemming in einem Aufsatze: 'Hilfsmittel für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht' in den 'Neueren Sprachen' I, 510—519 und 558—564 berichtet, sowie P. Lange in seinen 'Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterricht', Wien (Hölzel) 1897. Zu den Bildern für den Anschauungsunterricht, besonders zu den Hölzelschen, sind im Laufe der Zeit eine ganze Reihe von 'Anleitungen' und 'Vokabularien' in französischer und englischer Sprache erschienen, wie Bechtel 'L'enseignement pour les yeux' und Towers Clark 'The four Seasons, etc. after Hölzel's Pictures', sowie die neuerdings von Görlich herausgegebenen Vokabularien, die sich einer gewissen Beliebtheit zu erfreuen scheinen. Zur besseren Verwertung im Unterrichte sind noch die Hölzelschen Bilder in einer Handausgabe als Bilderatlas erschienen, deren Blätter auch einzeln zu haben sind.

Nach dem Vorgange von Lehmann, Ducotterd, Bohm, Roßmann-Schmidt usw. hatten sich viele andere Verfasser von Reformlehrbüchern veranlaßt gesehen, der Anschauungsmethode ebenfalls ihren Tribut zu zollen; die Hölzelschen Bilder erschienen daher zum Teil auch in ihren Lehrbüchern, oft in schlechter, undeutlicher Ausführung, so daß die obenerwähnte Handausgabe nur mit Freuden zu begrüßen ist. Eine Karte von Frankreich und England, ein Plan von London und Paris fehlt heute wohl in keinem neusprachlichen Lehrbuche mehr, das den Ansprüchen der Neuzeit Rechnung tragen will. Vielfach sind auch Ansichten von bemerkenswerten Städten und Gegenden, hervorragenden Denkmälern und Bauten in den Lehrbüchern zu finden. Eine Münztafel mit oft farbigen Abbildungen der gebräuchlichsten Münzen des Landes ist fast durchgängig beigegeben. Das Verständnis charakteristischer Gebräuche und Gewohnheiten, Spiele usw. des fremden Landes, wird durch graphische Darstellungen unterstützt, kurz, es kann nicht geleugnet werden, daß die Anschauungsmethode zum Teil in recht geschickter Weise dem neusprachlichen Unterrichte dienstbar gemacht worden ist. An läppischen Versuchen und Aus-

[1]) Schon in den 40er Jahren erteilte der Sprachlehrer Dr. Gutbier in Dresden französischen Unterricht nach farbigen Bildern (Marktplatz, Garten, Dorf, Wirtschaftshof, Küche, Wohnzimmer, Werkzeuge, Gerätschaften usw.): Gebiet der sinnlichen Anschauung oder bildliche Darstellung der wichtigsten Gegenstände aus dem Gebiete der Natur und Kunst, ein Bilderwerk zur Bibliothek der Elementarpädagogik (Verlag George Gropius, Berlin); hierzu Nouveau Système de Lecture française mit Gesprächen, die nach diesen Bildern bearbeitet sind (Verlag Wienbrak, Leipzig).

wüchsen war natürlich auch kein Mangel, und hier und da hat man wohl nicht mit Unrecht über die 'Bilderverehrung' gespöttelt. Auch hat es nicht an Autoritäten gefehlt, die sich entschieden dagegen ausgesprochen haben, z. B. E. v. Sallwürck[1]), welcher ausführt, daß 'die Anschauungsmethoden à la Lehmann auf einer falschen psychologischen Grundlage aufgebaut' seien.

Für die Verwendung des Bildes auch auf der Oberstufe ist besonders Scheffler 'Bild und Lektüre',[2]) 1894 warm eingetreten. Nach obenhin mußte natürlich der Anschauungsunterricht eine immer größere Einschränkung erfahren. So anerkennenswert das Bestreben ist, den Schüler mit Land und Leuten bekannt zu machen, so darf doch der Sach- und Realienunterricht nicht eine Ausdehnung erhalten, über welcher der ideale Gehalt des fremdsprachlichen Unterrichts vollständig verloren geht. Dem Anschauungsunterrichte sprachen in ihren Schriften Mühlefeld, Maurer, Beyer, Würzner, Konrad, Scheffer, Wendt[3]) u. a. das Wort, während v. Sallwürck und Kornfeld, 'Auswüchse der analytischen Methode' (Zeitschrift für das Realschulwesen 1893, XVIII, 705 bis 712), vor dem sogenannten Anschauungsunterrichte warnen, und der weitaus größte Teil der gemäßigten Reformer, wie Münch und Mangold, die übermäßige Betonung der Realien entschieden mißbilligen.

Im Verein mit der Anschauung wurde nun von den Reformern noch ein anderes Hilfsmittel lebhaft empfohlen, der Gesang. Daß man das Chorsprechen für den Anfangsunterricht ausnutzte, um eine gute Aussprache, fließendes Lesen und Rezitieren zu erzielen, konnte nicht wundernehmen; es hatte sich ja schon im Volksschulunterricht als ein vorzügliches Förderungsmittel erwiesen; wohl aber durfte die Verwendung des Gesangs im neusprachlichen Unterrichte als etwas Neues gelten. Die Reformlehrbücher brachten denn auch alsbald in einem 'Anhang' französische und englische Liedertexte mit Melodie und Noten; so z. B. die Bierbaumschen Lehrbücher und das Kühnsche Lesebuch (Unterstufe); ja im Laufe der Zeit erschienen auch eigene französische und englische Liedersammlungen für den Schulgebrauch, wie die von Hasberg.[4]) Die Verwertung des Gesanges im Anfangsunterricht zeigt uns u. a. Dr. K. Schmidt in einem Aufsatze in den 'Neueren Sprachen', 1893 I, 501—509: 'Die Einübung der französischen Aussprache unter Verwertung eines Liedes'. Ebenso spricht sich außer den Genannten noch dafür aus: Beyer, Der neue Sprachunterricht, Köthen 1893; auch Thiergen[5]) empfiehlt für den Anfangsunterricht den Gesang zur Erwerbung einer guten Aussprache sehr warm, und ein großer Teil der gemäßigten Reformer steht dem sympathisch gegenüber. Breymann (Reformliteratur von 1876—1893, S. 108, Anm. 2) sagt mit Bezug hierauf: 'Nur muß man keine schablonenhafte Übereinstimmung, also nicht verlangen, daß z. B. alle Lehrer mit der Einübung eines französischen Liedchens den Ausspracheunterricht beginnen.'

Wir haben bereits von der Bedeutung gesprochen, die die Reform, und mit Recht, dem Laute im Gegensatze zum Buchstaben zumaß. Es mußte daher das Sprechen im Reformunterrichte zur besonderen Geltung kommen; die Extremen unter den Reformern verlangten, daß der gesamte Unterricht von vornherein und von Anfang bis zu Ende in jeder Stunde ausschließlich in der Fremdsprache gegeben werde. Es ist kein Zweifel, daß sie damit über das Ziel hinausschossen. Nachdem Quousque

---

[1]) 'Der fremdsprachliche Unterricht auf Anschauung gegründet'. Jahrbuch d. Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 1881, XIII, 247—257.

[2]) Vortrag, abgedruckt 1894 in den 'Neueren Sprachen'.

[3]) Über die Literatur vgl. Breymann 'Die neusprachl. Reformliteratur usw.'

[4]) 'Französische Lieder mit Singnoten und Wörterbuch', Leipzig 1902. — Desgleichen: 'Englische Lieder' usw.

[5]) 'Methodik des neuphilologischen Unterrichts', S. 30.

Tandem-Vietor hohnlächelnd das böse Urteil gesprochen hatte: 'Unsere Realabiturienten können so wenig einen französischen und englischen Brief schreiben, als sie sich in London oder Paris ohne Stocken und Hacken um die nächste Straßenecke fragen können', da meinte man, dem gründlich abhelfen zu müssen, und die Heißsporne unter den Reformern betonten die Sprechübungen in Theorie und Praxis in einem Maße, daß man hätte meinen sollen, unsere Abiturienten sollten zu Fremdenführern für Paris und London ausgebildet werden. Die Praxis sorgte auch hier dafür, daß die übertriebenen Forderungen der extremen Reformpartei auf das richtige Maß beschränkt wurden. Einmal waren durchaus noch nicht alle Lehrer der neueren Sprachen in der Lage, die Sprechübungen in dem ausgedehnten Maße zu betreiben, wie dies Vietor, Dörr, Walter, Quiehl, Klinghardt u. v. a. wollen, schon weil ihnen dazu die nötige Schulung fehlte, sodann aber geboten auch die Lehrpläne[1]) Halt, die dem fremdsprachlichen Unterrichte auch noch eine andere Aufgabe zuwiesen, als lediglich über Vorkommnisse des täglichen Lebens zu parlieren.

Daß aber eine lebende Sprache auch gesprochen werden müsse, daß dem Sprechen ein hoher, geistiger Wert zukomme, darüber waren alle Reformer einig, von den extremsten bis zu den gemäßigsten. 'Das Betreiben einer Sprache — es sei denn im theoretisch-wissenschaftlichen Interesse — ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens' sagt Münch,[2]) 'bleibt eine sonderbare Sache, ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran .... Eine fremde Sprache wirklich sprechen zu können, ist eine große und schöne Sache.' Welchen Wert unser Kaiser dem Sprechen beilegt, geht aus dem Erlasse vom 22. Nov. 1900 hervor, in dem es heißt: 'Bei den neueren Sprachen ist mit besonderem Nachdrucke Gewandtheit im Sprechen und sicheres Verständnis der gangbaren Schriftsteller anzustreben.' Freilich, in welcher Weise und in welcher Ausdehnung die Sprechübungen betrieben werden sollen, darüber gehen die Meinungen bis auf den heutigen Tag auseinander.[3]) Daß sie sich nicht bloß auf die Lektüre, sondern auch auf Vorkommnisse des täglichen Lebens erstrecken sollen, sprechen die preußischen Lehrpläne (a. a. O. S. 42) ausdrücklich aus. Über Wert, Umfang, Methode der Sprechübungen hat in einem Aufsatz: 'Über neusprachliche Sprechübungen' (Zentralorgan, 1882, X, 73—108) eingehend gehandelt Dr. Herm. Isaac. Hauptsache ist, daß das Sprechen überhaupt tüchtig geübt wird, und dies der alten Methode gegenüber wieder energisch betont zu haben, ist ein entschiedenes Verdienst der Reform.

Indessen belehrte die Praxis die theoretischen Heißsporne bald, daß nur unter ganz besonders günstigen Umständen der fremdsprachliche Betrieb im Klassenunterricht nach der rein imitativen Methode möglich sei, und als sich

---

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle a./S. 1901. S. 42. — Sächsische Lehrpläne. Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien betreffend; vom 22. Dez. 1902. S. 27.

[2]) Zur Förderung des französischen Unterrichts, besonders auf Realgymnasien. Heilbronn 1883, S. 45.

[3]) Vgl. Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen, S. 7 ff.

der erste Sturm gelegt hatte, begann man der Grammatik wieder ein bescheidenes Plätzchen, zunächst allerdings nur das 'Armesünderstühlchen', einzuräumen.

Der 'alte Ploetz' mußte manch herbe Kritik über sich ergehen lassen, z. B. von Kühn 'Zur Methodik des französischen Unterrichts, Wiesbaden 1883', und Bätgen 'Zur Neugestaltung des Unterrichts (Progr. Realgymn. Eisenach 1886)'.

Das 'Prinzip' oder 'Gesetz' trat an die Stelle der 'Regel', wogegen sich allerdings Foth[1]) und A. v. Roden[2]), Stiehler[3]) u. a. m. wendeten, und man räumte verdienstlicherweise mit mancher Altertümlichkeit auf. Leider folgte man hier — man werfe nur einen Blick in die heutigen Grammatiken — der dankenswerten Anregung Vietors noch zu wenig.[4]) Man schleppte noch immer viele von der Wissenschaft längst als unhaltbar nachgewiesene 'Regeln' von Grammatik zu Grammatik.[5])

Soweit nun der grammatische Betrieb überhaupt in Frage kam, wendete man mit besonderer Vorliebe die sogenannte analytisch-direkte Methode an und benutzte Lehrbücher, welche nach dieser Methode gearbeitet waren, da man meinte, mit Hilfe derselben die Schüler am schnellsten und intensivsten in die Fremdsprache einführen zu können. Die äußerste Linke zog hier wieder Lehrbücher vor, die nur fremden Text enthielten und aus denen jedes Übersetzungsstück aus dem Deutschen in die Fremdsprache verbannt war, wie die schon erwähnten, auf den Anschauungsunterricht gegründeten Lehrbücher von Lehmann und Roßmann-Schmidt, sowie das 'Lehrbuch der französischen Sprache' von Georg Weitzenböck u. a. m. Eine nicht ganz so extreme Richtung erkannte sehr bald, daß der gänzliche Verzicht auf das Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache in der Praxis seine sehr bedenklichen Seiten habe und ließ kleine Übersetzungsübungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache zu, wie Bierbaum in seinen vielgebrauchten 'Lehrbüchern der französischen und englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode (Leipzig, Roßberg). Ein entschiedener Sieg aber für die gemäßigte Partei, d. h. für die, welche aus verschiedenen Gründen die Übersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache nicht völlig aufgeben wollen, wobei sie übrigens die gesetzlichen Bestimmungen[6]) hinter sich haben, war es, als selbst zu extremen Lehrbüchern wie Roßmann-Schmidt in neuester Zeit Übungsstücke erschienen, welche zum Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache bestimmt sind. Im allgemeinen einigte man sich immer mehr dahin, daß die Übersetzungsübungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache nicht ganz zu entbehren seien, daß sie sich aber inhaltlich und sachlich möglichst eng an den fremdsprachlichen Text der Lehrbücher anschließen müßten. In diesem Sinne machten sich nun besonnene Reformer, zum Teil

1) 'Der französische Unterricht auf dem Gymnasium', Leipzig 1887, S. 129.

2) 'Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren?' Marburg 1890, S. 53.

3) 'Streifzüge auf dem Gebiete der neusprachlichen Reformbewegung', Marburg 1891, S. 11.

4) 'Die wissenschaftliche Grammatik und der englische Unterricht' in d. 'Englischen Studien' 1880, III 106—124. — Ferner Quousque Tandem usw.

5) Vgl. hierzu Stiehlers Kritik in den 'Streifzügen' S. 9 ff. Ferner Kühn 'Der franz. Anfangsunterricht. Ein Begleitwort usw. Leipzig 1887.' S. 29 Anm. 1.

6) Vgl. z. B. Lehrpläne und Lehraufgaben, S. 44.

Männer von der größten Bedeutung, an ihrer Spitze der hochverdiente Universitätsprofessor Breymann in München, an die Abfassung neuer Lehrbücher, um den im Laufe der Reformbewegung zutage getretenen Anschauungen über die künftige Gestaltung neusprachlicher Lehrmittel praktischen Ausdruck zu verleihen.

So entstanden die französischen Unterrichtswerke von Breymann-Moeller, Plattner, Schäfer, Mangold-Coste, Ricken, Wolter, Ulbrich, Bechtel, Boerner, Strien, Ohlert, Banner, Reum u. a. Für das Englische erschienen gleichfalls eine Anzahl von Lehrbüchern, die nach der rein analytischen Methode bearbeitet waren, z. B. Dubislav und Boek, Vietor-Dörr, Würzner und Nader, Hausknecht 'The English Student', das 'Englische Lese- und Übungsbuch' von Meyer-Aßmann (nebst Meyers 'Englischer Schulgrammatik'), sowie in jüngster Zeit das 'Englische Unterrichtswerk für höhere Schulen' von G. Krueger unter Mitwirkung von William Wright.

Etwas weiter rechts stehen die englischen Lehrbücher von Bierbaum, Fehse, Thiergen-Boerner, das besonders in Preußen gebrauchte Lehrbuch von Tendering,[1]) Pünjer, Deutschbein in seinen verschiedenen Bearbeitungen, Plate-Tanger, Gesenius-Regel, Kares-Tanger, Görlich, Fölsing-Koch, F. Schmidt, Zimmermann u. a. m. Die gemäßigte Reform drang auch hier durch, d. h. man gab die Übersetzung aus dem Deutschen in das Englische nicht ganz auf, sah aber darauf, daß die deutschen Übungsstücke möglichst zusammenhängend seien und sich inhaltlich wie sprachlich eng an den fremden Text anschlössen. Doch auch hier haben wir die verschiedensten Schattierungen: Der Einzelsatz hat auch heute noch in den neuen Lehr- und Übungsbüchern seine Stelle behauptet, da man ihn nicht immer entbehren zu können meint. Die Bedürfnisse der Praxis haben wohl hier und da — das schlagendste Beispiel sehen wir an Roßmann-Schmidt — die Verfasser der Lehrbücher genötigt, der Übersetzungsmethode manche Zugeständnisse zu machen, die sie gern unterlassen hätten. Das ist eben der große Fehler der extremen Reformer, daß sie die Dinge nicht im Lichte der Wirklichkeit sehen und vergessen, mit der Wirklichkeit zu rechnen, sondern daß sie mit idealen Faktoren operieren, die nur auf dem Papiere stehen. Solange es sogenannte 'Notlehrer' gibt, die den Fachlehrer ersetzen müssen, solange dieser selbst nicht vollkommen sprachlich geschult ist, solange die Unterrichtsverwaltungen im Interesse des grammatischen Betriebes der Sprache die Übersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache selbst nicht für entbehrlich halten, so lange wird sich auch der Einzelsatz in den fremdsprachlichen Lehrbüchern halten. Auch die Anhänger der direkten Methode wie Bierbaum[2]), Fehse[3]) usw. haben durch die Praxis bewiesen, daß sie sich ab und zu gezwungen sehen, der grammatischen Übung wegen zum Einzelsatze zurückzugreifen.

---

[1]) Vgl. Horn, Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher 1901.

[2]) Vgl. z. B. Bierbaum, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode. Verkürzte Ausgabe. Leipzig 1900, S. 2 und 3.

[3]) Vgl. Fehse, Englisches Lehrbuch nach der direkten Methode. Verkürzte Ausgabe. Leipzig 1901. S. 96, Lesson the 18th, 2.

Eine dankenswerte Anregung, der Überbürdung der Schüler vorzubeugen und zugleich eine möglichst gleichmäßige Ausbildung in den fremden Sprachen herbeizuführen, gab Hornemann mit seinen 'Gedanken und Vorschlägen zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen (Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch)', Hannover 1888, nachdem er schon früher (1885 und 1886) in seinen methodischen Schriften [1]) einen Ausgleich der Methoden herbeizuführen gesucht hatte. Sein Vorschlag fand insofern praktische Verwirklichung, als die Parallelgrammatiken in dem Frankfurter Reformgymnasium (Goethe-Gymnasium) Eingang fanden. Dabei sei gleich erwähnt, daß die Frankfurter Reformanstalten deutschen Übersetzungsstoff durchaus nicht verschmähen, wie der daselbst eingeführte 'Deutsche Übersetzungsstoff zum Einprägen der französischen Formen- und Satzlehre' 1894, 1899 von Max Banner [2]) beweist.

Nach alledem läßt sich als praktisches Ergebnis des in Frage des grammatischen Betriebes der beiden Fremdsprachen entstandenen Meinungsaustausches folgendes feststellen: Die 'gemäßigte' Reform trug den Sieg über die 'extreme' davon; aus praktischen Gründen mußte man in den höheren Lehranstalten zumeist von der rein imitativen Methode absehen; dagegen erfreute sich die sogenannte analytisch-direkte Methode des Beifalls vieler Reformer und wurde, hier und da allerdings nicht unwesentlich modifiziert, in den Schulen zur Anwendung gebracht, nachdem ihr durch eigene dazu geschaffene Lehrbücher der Weg dahin geebnet worden war. Bei weitem die größte Verbreitung fand aber die sogenannte 'vermittelnde' Methode, die sich aus dem Ausgleiche zwischen den extremen Richtungen der rein imitativen und der rein grammatisierenden Methode ergeben hatte.

Durch welche Umstände wurde nun der Sieg dieser Methode besonders herbeigeführt? In erster Linie gab es zunächst nur wenige Neuphilologen, die den Ansprüchen der rein imitativen Methode gewachsen gewesen wären. Leute wie Walter und Klinghardt waren und bleiben dünn gesät. Sodann müssen bei der Durchführung dieser Methode, die ein ungemeines Lehrgeschick und eine rastlose Energie voraussetzt, alle übrigen Verhältnisse aufs genaueste stimmen, wenn die Methode überhaupt anwendbar sein soll, d. h. der betreffende Lehrer muß sich in voller Übereinstimmung mit seinen Fachkollegen befinden, und er muß seinen Unterricht völlig unabhängig vom Lehrplan lediglich nach den Zwecken der imitativen Methode einrichten dürfen. Ferner muß er selbst seine Klasse von Stufe zu Stufe vom Beginn des Anfangsunterrichtes bis zur Abschlußprüfung weiterführen können, sonst ist eine Krönung dieses pädagogischen Bauwerks nicht möglich. Daß zu solchen Versuchen nur wenige Leiter an höheren Lehranstalten ihre Einwilligung gaben, da sie dabei, von der Unsicherheit des Gelingens abgesehen, auch den ganzen Lehrplan in den neueren Sprachen auf den Kopf stellen mußten, liegt auf der Hand. Was man sonst hier und da von den phonetischen Experimenten einzelner Schwärmer hörte, welche dreiviertel Jahr im Anfangsunterricht nichts anderes als Lautphysiologie trieben, welche vor lauter

[1]) Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten, 1. Heft, Hannover 1885, 2. Heft 1886.

[2]) Vgl. Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan und seine Stellung innerhalb der Schulreform, Vortrag usw. Leipzig und Frankfurt a. M. 1900, S. 28.

Artikulationsgymnastik gar nicht zum praktischen Unterricht kamen, mußte natürlich vorsichtige und ängstliche Gemüter, denen die Lautphysiologie etwas Neues war, *a priori* vor der imitativen Methode mit ihrer Anwendung der Lauttafeln und der phonetischen Umschrift abschrecken. Im Jahre 1898 wendete sich Winkler gegen die imitative oder analytisch-direkte Methode in den Verhandlungen des 8. Neuphilologentages zu Wien, indem er die von ihm aufgeworfene Frage: 'Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt?' mit 'Nein!' beantwortete, 'ihre Schwächen zeigte und vor den übertriebenen Erwartungen warnte, welche die radikalen Reformer von ihr hegen.'[1]) Anderseits waren aber auch konservative Schulmänner keineswegs geneigt, zugunsten des rein praktischen Sprachbetriebes auf das bedeutsame Zugeständnis zu verzichten, das die preußischen Lehrpläne von 1882 zum ersten Male den neueren Sprachen machten, daß nämlich die englische Literatur sehr wertvoll sei, und daß dem Französischen die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung auf den lateinlosen Schulen (Oberrealschulen) zufalle. Unter der Herrschaft der rein imitativen Methode, bei der es schließlich nur auf eine '*volubilité de langue*' abgesehen sei, fürchtete man, werde die Würde des neusprachlichen Unterrichts und ihrer Vertreter leiden, und der geistbildende Wert desselben werde nicht zutage treten oder in den Schatten gestellt werden. Dazu kam, daß bei aller Betonung der praktischen Anforderungen es feinfühlige Männer wie Münch und Wätzoldt nicht unterließen, immer wieder auf die höheren Aufgaben hinzuweisen, die auch dem neusprachlichen Unterrichte zufielen. So bezeichnet letzterer im Jahre 1892 in einer Rede: 'Über die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen' als höchste Aufgabe die Kenntnis und das Verständnis fremder Kultur, wodurch der Neuphilologe zum Kenner und Deuter eines mitstrebenden Volkes, seines Landes, seiner Geschichte, seines Geistes, Vermittler des Völkerverständnisses und vielleicht auch des Völkerfriedens werde, oder wie Paulsen sagt, zu einem 'Priester der Humanität.'[2]) Das konnte aber nur, meinte die konservative Richtung, durch einen systematisch geordneten Betrieb der Grammatik geschehen, welcher allein zur sprachlich-logischen Schulung verhelfen und zum Verständnis der Kultur- und Geistesschätze der fremden Völker führen konnte. So lehnte man denn im Laufe der Zeit die rein imitative Methode im neusprachlichen Unterricht immer mehr ab, brachte auch der analytisch-direkten Methode das gehoffte Wohlwollen nicht entgegen, sondern wandte sich einer Richtung zu, die sich allmählich aus den verschiedenen gegensätzlichen Methoden herausgebildet hatte und heute als vermittelnde Methode die meisten Anhänger hat. Als G. Wendt im Jahre 1898 seine bekannten Thesen[3]) für die Oberklassen auf dem

[1]) Breymann 'Die neusprachl. Reformliteratur von 1894—1899' S. 66.

[2]) Vgl. Mangold 'Der Unterricht im Französischen u. Englischen' S. 21.

[3]) Die Reformmethode in den oberen Klassen in Realanstalten. Abgedruckt in den 'Neueren Sprachen' 1889. VI, 193—207.

8. Allgemeinen deutschen Neuphilologentage in Wien aufstellte, in denen er Grammatik und Literaturgeschichte vom Unterrichte gänzlich ausschließen und die Lektüre der Dichter auf ein Semester beschränken wollte, mußte er erfahren, daß man in den gemäßigten Kreisen von Schule und Universität die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts anders auffaßte, so daß er auf dem 9. Allgemeinen Neuphilologentage zu Leipzig 1900 seine Thesen selbst wesentlich gemäßigter vortrug. Wissenschaftlicher Betrieb der Grammatik an der Hand eines systematischen Lehrbuches unter Beschränkung auf das Notwendige, namentlich in der Syntax, Einübung der grammatischen Erscheinungen durch leichte, dem fremdsprachlichen Texte inhaltlich und formell angepaßte, möglichst zusammenhängende deutsche Übungsstücke, bei denen jede Unklarheit und Altertümlichkeit sorgfältig vermieden wird, das waren die Forderungen, an denen die gemäßigte Reform schließlich festhielt und der die Lehrpläne durch ihren Tenor beistimmten. Schon der Kontrolle wegen glaubte man das Hinübersetzen nicht ganz entbehren zu können; die früher oft beliebte Übersetzung schwerer klassischer deutscher Prosa hatte man in richtiger Erkenntnis der stümperhaften Ergebnisse, die in keinem Verhältnisse zu der aufgewandten Mühe standen, als 'eine Kunst, die nicht in die Schule gehört,' sehr bald fallen lassen. Die Klassenarbeiten lehnen sich heute wohl ausnahmslos an den fremdsprachlichen Text an, sind häufig in Rückübersetzungen (Retroversionen) und freie Niederschriften übergegangen und haben ihren einstigen gefürchteten Charakter als Fallgruben schon längst verloren. Mit U II soll nach allgemeiner Übereinstimmung ein Abschluß der Formlehre erreicht sein; mit Recht fällt daher den Mittelklassen die sichere Einübung der grammatischen Erscheinungen und Gesetze zu. Dies im allgemeinen der Standpunkt, den die gemäßigte Reform heute in der Frage der Ausdehnung des grammatischen Betriebes einnimmt.

Bei diesem Kapitel sei zum Schlusse noch erwähnt, daß sich unter der Anzahl der Schriften, die sich über die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts verbreiten, verhältnismäßig wenige befinden, die über den Reformunterricht auf der Oberstufe berichten; es sei deshalb hier hingewiesen auf Gundlachs Vortrag: 'Reformunterricht auf der Oberstufe' ('Neuere Sprachen' 1896 III, 462—470) und den schon früher erwähnten Vortrag G. Wendts: 'Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten' (Verhandlungen des 8. Neuphilologentages zu Wien 1898, S. 66ff.). Hierher gehört auch vor allem der Vortrag, den Max Walter im Jahre 1894 auf dem 6. Allgemeinen deutschen Neuphilologentage zu Karlsruhe 'Über schriftliche Arbeiten im fremdsprachlichen Unterrichte nach der neueren Methode'[1]) gehalten hat und dessen beide Thesen einstimmig angenommen wurden: 1. Freie Schreibeübungen im Anschluß an die Lektüre sind als Ersatz der Übersetzungen aus dem Deutschen zuzulassen. 2. Es ist zu wünschen, daß in den Abschluß- und Reifeprüfungen an Stelle der bis-

[1]) Abgedruckt in den 'Neueren Sprachen' 1894. II, 437—442.

herigen schriftlichen Übersetzungen dem Ziele der Schule entsprechende freie Arbeiten gestattet werden.' Beiden Forderungen haben die obersten Schulbehörden in richtiger Erkenntnis der Ansprüche der Neuzeit in dankenswerter Weise nachgegeben. Die freien Schreibübungen sind bedingungsweise, ebenso wie der freie Aufsatz, heutzutage zugelassen.[1]) Im übrigen müssen wir betreffs der Literatur über die schriftlichen Übungen auf Breymanns sorgfältige Zusammenstellungen verweisen.[2])

Daß die 'vermittelnde' Methode[3]) schließlich den Sieg davontrug, war nicht zum mindesten das Verdienst der **Lektüre**. Auf die Lektüre hatten auch die Lehrer der neueren Sprachen ein gewisses Gewicht gelegt, die den Unterricht nach dem Vorbilde des altklassischen, d. h. nach der rein grammatisierenden Methode betrieben, denn zu einem wirklichen Verständnis der Lektüre war eben nach ihrer Anschauung ein intensiver Betrieb der Grammatik nötig, und die vornehme historische Lektüre (Michaud, Mignet; Macaulay), sowie die Lektüre der Klassiker (Corneille, Racine, Lafontaine, Molière, Boileau; Shakespeare, Milton, Byron) war ihnen immer als das höchste Ziel erschienen, an dem der neusprachliche Unterricht festhalten müsse, wollte er anders dem altklassischen würdig zur Seite gehen und nicht von diesem als eine moderne Kunst über die Achsel angesehen werden. Sei es nun vermittels der wenigen Einzelausgaben, die man bis in die 80er Jahre hauptsächlich in der Göbelschen Textsammlung und dem Schützeschen Théâtre français hatte, sei es nun vermittels Chrestomathien, man traktierte jahraus, jahrein seine klassischen Schriftsteller, trieb bei Corneille und Racine ein wenig Metrik und mißhandelte die Lektüre nicht selten im Namen der Grammatik, indem man begierig jede Stelle aufgriff, die zu einer längeren grammatischen Expektoration Anlaß geben konnte. Dabei wurde die Literaturgeschichte nicht vergessen, die man zumeist an der Hand biographischer Notizen (Ploetz 'Manuel'; Herrig 'The British Classical Authors') betrieb.

Seitdem die Reform die Wichtigkeit der Lektüre für alle Zeiten mit dem Satze charakterisierte: Die Lektüre muß im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts

[1]) In Sachsen ist für die Übersetzungsaufgabe bei der Abschlußprüfung in Gymnasien und Realgymnasien der Gebrauch des Wörterbuches gestattet; damit hat dieselbe ihren früheren schwierigen Charakter gänzlich verloren. Vgl. Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächs. Gymnasien betr. (1893) usw. S. 66, Abschnitt 4, und: Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien betr. (1902), S. 72, Abs. 1.

[2]) Abgesehen von den früheren Besprechungen der Reformschriften in Wülkers 'Anglia', Kölbings 'Englischen Studien', Körting-Koschwitz' 'Zeitschrift für neufranzös. Sprache und Literatur' u. v. a., hat seit 1886 Löschhorn alle den französischen und englischen Unterricht betreffenden Werke und Schriften in Rethwischs 'Jahresberichten über das höhere Schulwesen' besprochen, und Gundlach seit 1890 in Vollmöllers 'Jahresberichten' auf Grund der früheren Berichte über den Stand des neusprachlichen Unterrichtes von Wolpert und Herlet in Bayern, von Stiehler, Reuschel und Haubold in Sachsen, von Ehrhart in Württemberg, von Rose in Baden, von Dorfeld in Hessen und Ellinger in Österreich.

[3]) Vgl. u. a. Steinmüller, Die vermittelnde Methode im Schulbetriebe der neueren Sprachen. Würzburg 1903.

stehen!, entstanden in kurzer Zeit eine große Reihe von französischen und englischen Textausgaben, die, von kundiger Hand geleitet, in zahlreichen Sammlungen dem deutschen Volke zugänglich gemacht wurden. Die Velhagen-Klasingsche Sammlung nahm einen wesentlichen Aufschwung unter Wychgrams und Engwers Leitung, die Rengersche unter Dickmann, die Gärtner-Heyfeldersche unter Bahlsen und Hengesbach, die Weidmannsche unter Lücking und Hausknecht, die Freytagsche unter Pariselle-Müller. Daneben bewährten sich weiter die Tauchnitz-Ausgaben, die Sammlungen bei Kühtmann, Pierer und *last not least* die Hartmannschen Schulausgaben im Verlage von Dr. Stolte. Etwas älteren Datums ist die neuerdings von Hans Friedrich in Berlin verlegte Englische Schülerbibliothek von Prof. Dr. Wiemann, während die von Heinrich Saure herausgegebenen Modern English Authors wieder jüngeren Ursprungs sind. Sehr gut eingeführt haben sich in neuerer Zeit Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller. Die neueste Erscheinung auf diesem Gebiete ist die von Hubert und Mann herausgegebene 'Neusprachliche Reformbibliothek' im Verlage von A. Roßberg in Leipzig, welche Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch nur in der Fremdsprache gibt, und die Bibliothèque française von Karl Graeser & Ko. in Wien. Auch sind in jüngster Zeit mehrere einsprachige Wörterbücher geschaffen worden. Inwieweit sich diese einsprachigen Textausgaben bewähren werden, muß erst die Erfahrung lehren. Der Gärtner-Heyfeldersche Verlag hat einen ähnlichen Versuch gemacht, z. B. in der Ausgabe des Théâtre moderne von Kron, der jedoch nicht ganz so weit geht, insofern als zwar die Anmerkungen in französischer Sprache gegeben sind, nicht aber auch die Einleitung. Neuerdings hat auch die Verlagsbuchhandlung von Velhagen und Klasing eine Sammlung von neusprachlichen Textausgaben begonnen, in denen die Anmerkungen usw. nur in der Fremdsprache gegeben sind. Eine der allerjüngsten Sammlungen sind die von Prof. Dr. Klapperich bei K. Flemming in Glogau unter dem Titel: 'Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus' herausgegebenen Textausgaben, zu denen die Anmerkungen in der A-Ausgabe deutsch, in der B-Ausgabe in der Fremdsprache abgefaßt sind, so daß wir zwei Ausgaben nebeneinander haben.

Dieser rege Betrieb auf dem Gebiete der Schulschriftstellerlektüre war vor allen Dingen den seit etwa 1879 gegebenen Anregungen von Männern wie Lion, Münch, v. Sallwürk, Bechtel, Foth, Vogel, Kasten, Hemme, Voelcker, Sarrazin, Ulbrich zu danken, die in ihren Schriften einen methodischen Betrieb der Schullektüre anbahnten.[1]) Das war sehr notwendig, denn die radikalen Reformer wollten natürlich auch auf diesem Gebiete alles auf den Kopf stellen. Zunächst schwur man der Chrestomathie den Tod; Losung war der Einzelschriftsteller Man betonte, daß sich der Schüler in den Autor hineinlesen und hineinleben müsse; das könne nicht durch die Chrestomathie geschehen, die nur Brocken aus einzelnen Schriftstellern biete, sondern eben nur durch das Lesen vollständiger Werke. Man vergaß, daß der Schüler auf diese Weise nur verhältnismäßig sehr wenige Schriftsteller kennen lernte, und daß die Verbindung zwischen den einzelnen Schriftstellern oft doch nur mühsam durch literaturgeschichtliche Notizen herzustellen war, während sich dieser Zusammenhang mühelos bei einer systematischen Benutzung einer geschickt auswählenden Chrestomathie von selbst ergab, und die Schüler wenigstens eine gute Übersicht über das Gesamtgebiet der Literaturgeschichte erhielten. Noch einen anderen Grund hatte man für die Abschaffung der Chrestomathie: sie war den Radikalen meist zu akademisch; sie enthielt zu wenig

[1]) Über ihre Schriften vgl. Breymanns Reformliteratur.

von den Realien, und als erst das Schlagwort Realien gefallen war, verlangte man, daß die Lektüre die Realien gebührend betone. Die klassischen Schriftsteller wurden als überständig abgesetzt, die modernen, in denen Länder- und Völker-, Sach- und Realienkunde die Hauptrolle spielten, traten die Herrschaft an. Besonders der Gärtnersche Verlag befleißigte sich der Herausgabe derartiger Werke. Daneben trat der moderne Roman siegesbewußt auf den Plan. Die Jungphilologen edierten fieberhaft alles, was ihnen unter die Hand kam, selbst Zola bot der Schullektüre Stoff. Bald häufte sich der Lektürestoff derart, daß sich der Allgemeine deutsche Neuphilologenverband im Interesse eines geregelten Lektürebetriebes mit seiner Sichtung befassen zu müssen glaubte und 1898 einen Kanon-Ausschuß unter Führung von Müller und Kron behufs Aufstellung einer Liste von brauchbaren Schulschriftstellern einsetzte, wobei er als Aufnahmebedingung in den Kanon wissenschaftlichen Wert der Anmerkungen und erziehlichen Wert der Schriftsteller forderte. Diese Listen erschienen denn auch im Jahre 1902 unter dem Titel: 'Französischer (bzw. englischer) Lektüre-Kanon.' Verzeichnis aller bis zum 15. März 1902 vom Kanonausschuß des Allgemeinen deutschen Neuphilologenverbandes für brauchbar erklärten Schulausgaben französischer (bzw. englischer) Schriftsteller. Zusammengestellt von R. Kron-Kiel (bzw. Prof. Dr. Hermann Müller-Heidelberg[1])), z. Z. Vorsitzender der französischen (bzw. englischen) Abteilung des Kanonausschusses des A. D. N.-V., Marburg in Hessen. N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung 1902.' Schon früher, 1892, hatte ein hochverdienter Schulmann, Adolf Kreßner, der langjährige Herausgeber der Franco-Gallia, durch seinen 'Führer durch die französische und englische Schullektüre, 2. Auflage. Wolfenbüttel 1894' den Fachgenossen einen guten Wegweiser in dem Wirrwarr der neusprachlichen Schulausgaben und Schulbuchliteratur gegeben.

Hat somit schon der Allgemeine Neuphilologenverband sich veranlaßt gesehen, eine Sichtung der fremdsprachlichen Lektüre eintreten zu lassen, so fehlt es nicht an Stimmen, die vor einem zu hastigen, fieberhaften Edieren warnen.[2]) In der letzten Zeit hat sich denn auch bezüglich der Lektüre eine vermittelnde Richtung herausgebildet, welche auf dem Standpunkt steht, daß auf die Lektüre der klassischen Schriftsteller auf keinen Fall Verzicht geleistet werden kann. Daß man in den breiten Schichten der neuphilologischen Lehrerschaft ein Aufgeben der Lektüre der Geistesheroen unserer nachbarlichen Kulturstaaten zugunsten einer einseitigen Bevorzugung der Sach- und Realienlektüre nicht wünscht, beweist die schon erwähnte Ablehnung der Wendtschen Thesen im Jahre 1898 in Wien, wonach die Dichterlektüre auf ein Semester beschränkt und alle Literaturgeschichte ausgeschlossen werden sollte. Mit Recht sagt denn auch Mangold (a. a. O. S. 29): 'Es muß ein ethischer und ästhetischer Wert in dem Werk enthalten sein, das dem Schüler in die Hand gegeben wird', und S. 30 fährt er fort: 'Klassische

[1]) Inzwischen verstorben; jetzt Prof. Dr. Scherffig-Zittau.

[2]) Mangold, Der franz. und engl. Unterricht, S. 29.

Lektüre ist das Beste und Erhabenste, das wir lesen können. Sie muß vorwiegen, wenn wir den Anspruch auf Geistesbildung nicht preisgeben wollen, und auch die Literaturgeschichte ist nötig, denn sie soll die höchsten Gedanken der bedeutendsten Männer in vollendeter Form mitteilen ....' Mangold führt dann weiter aus, daß neben Shakespeare und Molière, welche die preußischen Lehrpläne namhaft machen, auch Lafontaine, Montesquieu, Voltaire, Victor Hugo; Milton, Byron, Dickens in Betracht kommen, und schlägt vor, da diese 'führenden Geister nicht alle gelesen werden können, die übrigbleibenden in anzuknüpfenden literarhistorischen Mitteilungen' zu behandeln, wozu sich vielleicht 'geschickt zusammengestellte Chrestomathien' verwenden lassen. In der Tat hat sich diese Praxis an nicht wenig Anstalten eingebürgert und scheint sich zu bewähren. An erster Stelle steht also der Einzelschriftsteller; daneben wird die Kenntnis der Literatur durch die Lektüre der Chrestomathie vermittelt.[1]) — Auf der anderen Seite hat sich die Reform insofern ein großes Verdienst erworben, als sie der Lektüre durch zahlreiche Neuausgaben moderner Schriftsteller ein viel weiteres Ausdehnungsgebiet verschafft hat und den Bedürfnissen der Gegenwart durch zeitgemäße Auswahl der Lektürestoffe gerecht geworden ist und gerecht zu werden sucht. Auch die 'gemäßigten' Reformer, die Anhänger der 'vermittelnden' Methode, lesen mit ihren Schülern Stoffe aus Daudet, Loti, Wafflard et Fulgence, Figuier, Burnett, Mrs. Craiks, Bulwer, Brewster. Französische und englische Sitten und Gebräuche, Geographie und Geschichte werden durch die Lektüre den Schülern heutzutage auf die verschiedenartigste Weise vermittelt. An naturwissenschaftlichen Abhandlungen, die für die Schule bearbeitet sind, ist ebensowenig Mangel wie an kleinen modernen Lustspielen, und französisches und englisches Schulleben wird in den zahlreichen Neuausgaben mit Vorliebe behandelt. Selbst an einer Sammlung von Festspielen zu Schüleraufführungen, die unter Penners bewährter Leitung bei Renger erscheint, fehlt es nicht. Im Jahre 1897 wurde eine Zentralstelle für Schriftstellererklärung unter der Leitung von Dr. Konrad Meier-Dresden gebildet, welche ihre Erklärungen in den 'Neueren Sprachen' veröffentlicht und schon manche Unklarheit besonders schwieriger Stellen der Lektüre gehoben hat.

Seit 1892 stellt auch die preußische Unterrichtsverwaltung die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts, und nach den neuesten Lehrplänen von 1901 soll die Lektüre 'das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in edler Form darbieten.'

Was die **Unterrichtssprache** anlangt, so wollten natürlich die Radikalen, daß im Französischen und Englischen von Anfang an kein Wort Deutsch falle. Auch davon sind sie selbst abgekommen und durch die Praxis zu gewissen Zugeständnissen an die Muttersprache gezwungen worden, während sich ander-

[1]) Den heutigen Anforderungen dürften u. a. die französischen Lesebücher von Saure, Kühn, Boerner-Pilz, Klincksieck, die englischen von Vietor-Dörr, Klapperich, G. Krüger entsprechen.

seits die bisher die Sprechübungen wenig pflegenden Lehrer infolge des ganzen veränderten Unterrichtsbetriebes genötigt sahen, sich der Fremdsprache mehr als vordem zu bedienen.[1]) Die preußischen Lehrpläne (S. 44) bezeichnen es als wünschenswert, daß die Lehrer im Unterrichte, 'sofern sie dies in gedeihlicher Weise zu tun vermögen', die Fremdsprache zur Anwendung bringen.

Die weiteren Forderungen der obersten Schulbehörden decken sich mit den Anschauungen der 'gemäßigten' Reform, so daß auch im übrigen auf die Lehrpläne verwiesen werden kann.

Es bleibt uns nur noch übrig, einige Begleiterscheinungen zu charakterisieren, die in mittelbarem oder unmittelbarem Zusammenhange mit der Reform stehen. Der rege Austausch, der alsbald nach Quousque Tandems Ruf in Wort und Schrift erfolgte, legte den Neuphilologen den Gedanken nahe, sich zu **Vereinen** zusammenzuschließen, in denen die brennenden Streitfragen besser geklärt werden könnten, und so entstanden denn zunächst in größeren, besonders in Universitätsstädten, zahlreiche neuphilologische Vereine unter den Lehrern, die dann schließlich im Jahre 1886 zur Gründung des Allgemeinen deutschen Neuphilologenverbandes (D. N.-V.) führten. Im Oktober 1886 wurde denn auch auf Stengels und Vietors Anregung von Ey der 1. Deutsche allgemeine Neuphilologentag zu Hannover eröffnet, der anfangs jährlich, seit 1888 aller 2 Jahre abgehalten worden ist. Der Verband zählt jetzt über 1700 Mitglieder. Zweck desselben ist 'Pflege der neueren Philologie, insbesondere die Förderung einer lebhaften Wechselwirkung zwischen Universität und Schule, Wissenschaft und Praxis.' Und damit haben wir gleich zwei Verdienste der Reform berührt, die Veranlassung zum Zusammenschluß aller Fachgenossen zu größeren und kleineren Verbänden, und die 'Förderung einer lebhaften Wechselwirkung zwischen Universität und Schule'. Die Gründung des Allgemeinen deutschen Neuphilologenverbandes führte dann zur Gründung einer Anzahl einzelner Verbände und Vereine: u. a. des am 10. November 1896 auf Prof. Hartmanns Anregung gegründeten Sächsischen Neuphilologenverbandes und des am 5. April 1899 ins Leben gerufenen Bayrischen Neuphilologenverbandes. Aus diesen Vereinigungen heraus, die rasch eine lebhafte Tätigkeit entfalteten, gingen denn nun die vielfachen Wünsche und Hoffnungen der neusprachlichen Lehrerschaft hervor, vor allem die Einstellung von **Reisestipendien** für die Lehrer der neueren Sprachen in den Staatshaushalt, und in der Tat sind denn auch die deutschen Bundesstaaten diesem Wunsche mehr oder weniger nachgekommen, allerdings noch lange nicht in dem Maße, daß man sich von den wenigen Stipendien einen nachhaltigen Erfolg versprechen könnte. Es soll jedoch nicht vergessen werden zu erwähnen, daß eine ganze Reihe großer Städte namhafte Stipendien für ihre neusprachlichen Lehrer aussetzten und den Landesregierungen mit leuchtendem Beispiele vorangingen, in der richtigen Erkenntnis, daß das Auslandsstudium für ihre Schulen einen großen Gewinn bedeutet. Was nun den **Auslandsaufenthalt** selbst anlangt, so haben sich energische Männer der Reform, an ihrer Spitze Martin Hartmann, die größten Verdienste um seine Förderung erworben. Wie ehemals der Student der neueren Philologie auf der Universität ohne Anhalt, ohne Studienplan, nur auf sein Gefühl, auf sich selbst angewiesen war, während er heute durch einen wohlgeregelten Studienplan und zahlreiche andere Hilfsmittel unterstützt wird,[2]) so stand er auch bezüglich der Frage eines Auslandsaufenthaltes ganz allein da. Die wenigen Neuphilologen, die vor ihm im Auslande gewesen, hatten daselbst oft sehr schlechte Erfahrungen gemacht. Sie hatten, soweit sie keine Empfehlungen

[1]) Vgl. Beyer 'Der neue Sprachunterricht, Köthen 1893' und Kornfeld 'Auswüchse der analytischen Methode in Kolbes Zeitschr. für das Realschulwesen 1893' XVIII, 705—712.

[2]) Vgl. besonders: Max Gaßmeyer 'Wie studiert man neuere Philologie? 1903, Leipzig, Roßberg', und Bruno Busse 'Wie studiert man neuere Sprachen? Ein Ratgeber für alle, die sich dem Studium des Deutschen, Englischen und Französischen widmen. Stuttgart, M. Violet. 1904.'

besaßen, entweder isoliert dagestanden oder waren Sklaven des ausländischen Schuldienstes gewesen; beides hatte ihrer fremdsprachlichen Ausbildung nicht sehr förderlich sein können. Vielfach hatten sie sich wohl auch in die großen wissenschaftlichen Bibliotheken von Paris und London vergraben und wenig genug von dem lebendig pulsierenden Leben und Treiben der Großstadt gesehen und gehört. Dies sollte nun ganz anders werden. Man knüpfte zunächst Verbindungen mit dem Auslande an, um die Adressen guter Pensionen zu erlangen, in denen das praktische Sprachstudium der Deutschen eine wirkliche Förderung erfahren konnte, und so wurde im Jahre 1899 in Leipzig der Sitz eines Internationalen Pensionsnachweises (I. P. N.) errichtet (Verwalter wurde Gymn.-Oberlehrer Dr. Gaßmeyer, Leipzig-Gohlis, Äußere Hallesche Str. 18). Die eingegangenen Adressen guter Auslandspensionen werden regelmäßig, meist mit dem Namen des Deutschen, der sie empfiehlt, in den 'Neueren Sprachen' bekannt gegeben. In neuerer Zeit hat der Internationale Pensionsnachweis (I. P. N.) eine wesentliche Förderung dadurch erhalten, daß er in den Dienst des Deutschen Neuphilologenverbandes (D. N.-V.) getreten ist. Am 1. Mai 1903 ist die 20. Liste des I. P. N. erschienen, welche 18 deutsche, 2 belgische, 48 französische, 19 englische und 10 schweizerische Pensionsadressen enthält. — Im Jahre 1899 beschloß der Sächsische Neuphilologenverband (S. N.-V.) einen Stellennachweis für das deutsche, englische und französische Sprachgebiet mit dem Sitze in Leipzig zu begründen (Verwalter: Dr. Gaßmeyer, Leipzig-Gohlis, Äußere Hallesche Str. 18). Wie die Berichte des S. N.-V. ergeben, hat dieser Stellennachweis trotz mannigfacher Erfolge nach etwa dreijähriger Tätigkeit wieder eingezogen werden müssen, da die Unkosten im Laufe der Zeit eine Höhe erreichten, der die Finanzen des Verbandes nicht mehr gewachsen waren.

Das Ausland kam dem lebhaften Streben der deutschen Neuphilologen, die Fremdsprache von Grund auf zu erlernen, bereitwillig entgegen, indem es an Universitäten und Hochschulen Ferienkurse für Fremde eröffnete, die sich bald einer großen Beliebtheit und eines starken Zuspruchs erfreuten, so besonders das an der Universität Genf von Prof. Bouvier (vorher Lektor in Berlin) im Jahre 1890/91 eingerichtete Séminaire, dessen Übungen sich auf Aussprache, Stil, Sprechfertigkeit, Literatur und Volkskunde erstreckten und sich wegen der beschränkten Zahl der Teilnehmer als besonders wirksam erwiesen. Bald folgten andere Städte wie Lausanne, Neuchâtel, Grenoble, Paris, Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Besançon. Auch England blieb nicht hinter Frankreich zurück in der Bildung ähnlicher Ferienkurse in Cambridge, Oxford, London, Edinburgh. Namentlich wurden hier auch eigene Kurse für Frauen eröffnet, z. B. in King's College, London, University of London, 13, Kensington Square, W. und in St. Hildas Hall, Oxford,[1]) in der alljährlich ein Vacation Course for Foreign Women Students abgehalten wird. Nahm sich in Frankreich, vor allem in Paris, die Alliance française besonders der Kurse an, um sie wissenschaftlich zu gestalten, so boten in England die University Summer Meetings in Edinburgh, die University Extension Meetings in Cambridge und Oxford wissenschaftliche und praktische Belehrung in reichem Maße. Über den Studienaufenthalt im Auslande hatte im Jahre 1900 zuerst genauer berichtet: Roßmann, 'Ein Studienaufenthalt in Paris'. Es folgte ihm nun 1901 Neumann mit seinem 'Führer durch die Städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon', und Reusch behandelte den 'Studienaufenthalt in England' im Jahre 1903 in einem bei Elwert erschienenen Werkchen. Groß ist die Zahl der kürzeren Berichte, die sodann von seiten der neusprachlichen Lehrerschaft besonders in den 'Neueren Sprachen' veröffentlicht worden sind, so daß heutzutage jeder Neuphilologe vollkommen Gelegenheit hat, sich über den Aufenthalt im Auslande sowie über die Ferienkurse, über ihren praktischen und theoretischen Wert hinreichend zu unterrichten und die Gegend, in der er sich aufhalten will, seinem Geschmacke und seinen Zwecken entsprechend zu wählen. Fast in jedem neusprachlichen Vereine berichten einzelne Mitglieder ausführlich über die Erfahrungen ihres Auslandsaufenthaltes und die von ihnen besuchten Ferienkurse, und so

[1]) Vgl. die 'Neueren Sprachen' X, S. 512 u. 576.

erfährt die Kenntnis der fremden Verhältnisse eine nicht geringe Ausdehnung. Über den Wert der Ferienkurse ist man verschiedener Meinung, und es muß einem jeden überlassen bleiben, sich eingehend über den Kursus, den er mitmachen will, zu belehren. Die fremden Universitäten versenden fast durchgängig geraume Zeit vorher ihre Prospekte, aus denen jeder ersehen kann, was geboten wird. Was die Ferienkurse an deutschen Universitäten anbetrifft, so hatte in Berlin Kabisch im Jahre 1889 Ferienkurse eingerichtet, denen dann bald solche in Frankfurt a. M., Marburg, Greifswald, Göttingen, Jena folgten, die zum Teil unter Beihilfe von Ausländern für Lehrer und Lehrerinnen der neueren Sprachen abgehalten wurden und sich auf den verschiedensten theoretischen und praktischen Gebieten des fremdsprachlichen Unterrichts bewegten. Auch über diese Kurse gehen die Meinungen stark auseinander,[1] und es wird einem jeden überlassen bleiben müssen, sich vorher durch die Prospekte genau zu unterrichten, was er zu erwarten hat. Ist auf der einen Seite der Nutzen der Ferienkurse unverkennbar, so soll andererseits nicht verschwiegen werden, daß diese Ferienkurse für die Teilnehmer keineswegs eine Erholung, sondern vielmehr eine außerordentliche Anstrengung bedeuten. Es wäre also wünschenswert, daß dem mit Arbeit ohnehin überbürdeten deutschen Neuphilologen für diese Extraleistung wenigstens eine gewisse Erleichterung während der nächsten Schulwochen zuteil würde. Richtiger wäre es freilich, wenn diese Fortbildungskurse überhaupt nicht in die Ferien fielen — denn die Ferien sollen doch eben zur Erholung da sein und dem Lehrer die nötige Kräftigung für die Schulzeit geben —, sondern ihnen entweder vorausgingen oder sich ihnen anschlössen, was von seiten der Universität auf keine allzugroßen Schwierigkeiten stoßen würde, da die Universitätsferien ohnehin länger dauern als die Schulferien. Für die Lehrer würde sich allerdings eine kurze Beurlaubung nötig machen. Hier sei denn überhaupt gleich die Bemerkung angeknüpft, daß es nur im Interesse der Behörde liegen kann, den Neuphilologen in bezug auf Urlaubsbewilligung zu Fortbildungskursen und Auslandsreisen möglichst entgegenzukommen und mit pekuniären Unterstützungen nicht zurückzuhalten, da der Nutzen, den diese Kurse sowie der Auslandsaufenthalt mit sich bringen, für den Unterricht unverkennbar ist. Auch würde der Neuphilolog noch intensiver zu wirken imstande sein, wenn die Zahl der Stunden, die er zu geben hat, herabgesetzt würde. Bekanntlich hat der neusprachliche Lehrer in Frankreich nur 15, in Österreich 14—17 Stunden Unterricht. Selbst so vorsichtig wägende Männer wie Münch verlangen, neben Freiheit der Bewegung des neusprachlichen Lehrers bezüglich der Methode, Entlastung desselben und Anspruch auf Reiseurlaub nach dem Auslande aller 5 Jahre.[2] Was die Zeit des Auslandsaufenthalts anlangt, so ist schon oft betont worden, daß ein Aufenthalt im Frühling oder Spätherbst, für festangestellte Lehrer wenigstens, günstiger ist als während der Sommerferien; dies gilt besonders für die beiden Metropolen Paris und London, da hier im Sommer nicht nur alles gesellschaftliche Leben ausgestorben, sondern auch die drückende Hitze so ungemein lästig ist, daß sie erschlaffend wirkt.[3]

Es lag nahe, daß die Reformer aufmerksamer, als dies bisher geschehen, das fremde Schulwesen studierten, um an dessen Organisation und Methodik die eigene zu prüfen und zu verbessern. Früher schon hatten Wiese und Heinzig über englisches und französisches Unterrichtswesen berichtet.[4] Später tat dies u. a. Breul in seiner Abhandlung über

---

[1]) Vgl. u. a. 'Über die Ferienkurse der Alliance française in Paris im Sommer 1889' in den 'Neueren Sprachen' VIII, S. 87 ff. und 'Einiges über Ferienkurse' in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 117 ff.

[2]) Münch, Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1900. Gutachten für das preußische Kultusministerium, abgedruckt in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 65 ff.

[3]) Vgl. Thiergen, Methodik des neuphilologischen Unterrichts, S. 5 ff.

[4]) Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. 3. Aufl. 1877 und Heinzig, Die Schule Frankreichs in ihrer historischen Entwicklung, besonders seit dem deutsch-französischen Kriege von 1870/71, 2. Aufl. Leipzig und Frankfurt a. M. 1902.

'Die Organisation des höheren Schulwesens in Großbritannien', München 1897.[1]) Auf Grund seiner im Auftrage des sächs. Kultusministeriums von Ende September 1895 bis Ende März 1896 unternommenen Studienreise veröffentlichte Martin Hartmann seine 'Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und Frankreich, Leipzig 1897.' Die gewissenhaften Aufzeichnungen, die er uns in seinem Werke gibt, bieten uns ein treffliches Material für die Kenntnis des französischen Schulwesens. Seitdem haben deutsche Lehrer öfters Gelegenheit gehabt, in ausländischen Schulen zu hospitieren und den Unterricht, durch Fremde erteilt, aus eigener Anschauung kennen zu lernen. In Frankreich ist zum Hospitieren gesetzlich eine Erlaubnis des Unterrichtsministeriums sowie ein von der deutschen Gesandtschaft beglaubigtes Gesuch nötig. Doch wird diese Bestimmung nicht immer in ihrer ganzen Strenge aufrechterhalten,[2]) namentlich sind die Deutschen in dieser Beziehung M. Schweitzer, Professor am Pariser Lycée Janson-de-Sailly, zu Danke verpflichtet, den als energischen Reformer ja sehr enge Beziehungen mit deutschen Reformern verknüpfen und der als Abgesandter der französischen Regierung den Neuphilologentagen von 1900, 1902 und 1904 beiwohnte, über welche er in der 'Revue Universitaire' Bericht erstattet hat. Ein weiterer Fortschritt für das Studium der fremdsprachlichen Methodik im Auslande selbst ist insofern zu verzeichnen, als seit September 1901 von Prof. Chabot in Lyon, welcher 1899 an dem Marburger Ferienkursus mitgewirkt hat, Fremdenkurse eröffnet wurden, in denen er mit den Fremden pädagogische Hospitierversuche in den verschiedenen Lyoner Volksschulen und höheren Unterrichtsanstalten in Verbindung mit seinen Vorträgen über das französische Schulwesen anstellte.[3]) Dies ist namentlich auch deshalb von besonderer Bedeutung, als hierdurch der Ausländer Gelegenheit hat, nicht bloß 'unter kundiger Führung den französischen Unterrichtsbetrieb in unmittelbarer Anschauung zu beobachten', sondern auch die Reformbestrebungen innerhalb der französischen Schule genauer kennen zu lernen, auf welche hiermit nur kurz hingewiesen sei.[4]) Erwähnt sei nur kurz die Methode Gouin, auch 'Serienmethode' genannt, die erst auf dem Umweg über England in Frankreich und Deutschland allmählich bekannt geworden ist. Gouin hatte schon in den 60er Jahren seine Methode handschriftlich niedergelegt, aber die Ungunst der Verhältnisse gestattete ihm erst 1880 sein Buch zu veröffentlichen, und erst die Herausgabe desselben in englischer Sprache,[5]) sowie die Kritik desselben durch Stead machte diese Methode weiter bekannt, die auf die chronologische Folge der Handlungen gegründet ist und dem Ohre einen hohen Wert beimißt, was Gouin mit den Worten ausspricht: '*L'oreille est le premier ministre de la langue*'.[6])

Mit dem Hospitieren in den Auslandsschulen kommen wir zugleich zu einer weiteren Einrichtung jüngsten Datums, die uns von weittragender Bedeutung erscheint und eine große Zukunft verspricht; das ist die Anstellung deutscher Assistenten an französischen Schulen. Seit dem Jahre 1903 läßt man an den *lycées* und *collèges* in Frankreich junge Ausländer (Studenten) als *répétiteurs*, jetzt *assistants* genannt, für fremdsprachliche Konversation zu, die gegen freie Station täglich 2 Stunden zu erteilen haben. Prof. Hartmann in Leipzig hat schon zahlreichen jungen Leuten, Mitgliedern seines pädagogischen Semi-

---

[1]) Sonderabdruck aus A. Baumeisters 'Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen'.

[2]) Vgl. 'Das Hospitieren in französischen Schulen' in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 120 und 256.

[3]) Vgl. darüber Hartmann in den 'Neueren Sprachen' X, S. 45.

[4]) Vgl. hierüber u. a. 'Die neusprachliche Reform in Frankreich' in den 'Neueren Sprachen' X, S. 507ff. und 'Die Reform des höheren Unterrichts in Frankreich', ebenda X, S. 577ff. Dazu: Plan d'études et Programmes complets de l'Enseignement secondaire, 6e édition, Paris, Nony et Cie.

[5]) Swan and Bétis, The Art of Teaching and Studying Languages, Philip and Son, London, Fleet Street.

[6]) Vgl. auch: Höft 'Ein Wort für die Methode Gouin' in den 'Neueren Sprachen' VII, 542ff.

nars, derartige Stellen vermittelt. Die Einrichtung scheint sich bewährt zu haben,[1]) denn das preußische Unterrichtsministerium plant seinerseits eine ähnliche Einrichtung für Preußen, so daß wir es mit einer Art Lehreraustausch zu tun hätten. In den Staatshaushalt sind nämlich 19500 M., sowie 3000 M. eingestellt mit folgender Begründung:

'Behufs Förderung des besonderen nach seiner praktischen Seite dringend verbesserungsbedürftigen neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen ist beabsichtigt, nach dem Vorbilde der in Frankreich bestehenden und bewährten Einrichtung Kandidaten und junge Lehrer aus Frankreich und England heranzuziehen, um an den diesseitigen höheren Schulen Konversationsübungen in den neueren Sprachen abzuhalten. Für den ersten Versuch sind nun zur Remunerierung der heranzuziehenden Ausländer insgesamt 19500 M. erforderlich.

Wie Ausländer an deutschen Schulen, sollen deutsche Kandidaten und Lehrer an ausländischen Schulen die dort bereits eingerichteten deutschen Konversationsübungen abhalten und bei dieser Gelegenheit sich auch in der Sprache ihres Aufenthaltsortes weiterbilden. Zur Förderung dieses Auslandsaufenthaltes sind 10 × 300 = 3000 M. bereitzustellen.'

Wie sich diese Neueinrichtung der *assistants étrangers* an deutschen Schulen bei den ganz anders gearteten Verhältnissen bewähren wird, muß natürlich abgewartet werden.

Vielleicht wäre es richtiger gewesen, die eingestellten Summen von insgesamt 22500 M. lieber für den Auslandsaufenthalt älterer, festangestellter Lehrer der neueren Sprachen zu verwenden, da die Zahl der Reisestipendien,[2]) wie wir sahen, noch sehr klein ist und die älteren Lehrer meist keine oder nur sehr ungenügende Gelegenheit zum Auslandsstudium gehabt haben. Doch ist immerhin die löbliche Absicht, welche das preußische Unterrichtsministerium mit dieser Neueinrichtung im Auge hat, im Interesse der Förderung des neusprachlichen Unterrichts dankbar anzuerkennen.

Der Förderung des englischen Unterrichts insbesondere gewidmet war die Schrift Karl Breuls, des verdienstvollen Universitätsprofessors und Leiters der University Extension Summer Meetings zu Cambridge: 'Betrachtungen und Vorschläge betreffend die Gründung eines Reichsinstituts für Lehrer des Englischen in London', Leipzig 1900.[3]) Breul schlägt darin vor, daß das Deutsche Reich immer 50 Lehrer, zurzeit auf je sechs Monate, also jährlich 100 Lehrer zu ihrer Weiterbildung nach London in das Reichsinstitut sendet. Es ist ein wahrhaft idealer Plan — leider aber wird er wohl unausgeführt bleiben.[4]) — Hat die Reform somit die Aus- und Weiterbildung der neusprachlichen Studenten und Lehrerschaft nicht unwesentlich gefördert, wobei sich das Ausland außerordentlich entgegenkommend gezeigt hat, so daß sogar ein Lehreraustausch zwischen den drei Kulturvölkern in Aussicht genommen ist, so ist auch auf den deutschen Universitäten bezüglich des neuphilologischen Studiums manches besser geworden. Zunächst sind mehr Lehrstühle für neuere Sprachen errichtet worden, wiewohl an einigen kleinen Universitäten englische und romanische Philologie immer noch in einer

---

[1]) Perlitz-Montpellier: 'Der Lehramtsassistent in Frankreich', Monatsschrift f. höh. Sch., hgg. von Köpke u. Matthias, V. Jahrg., 2. Heft, S. 86ff. und Thurau: 'Der internationale Lehrer- und Schüleraustausch zur Verbesserung des neuspr. Unterrichts', Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterr., hgg. von Kaluza u. Thurau, V. Bd. 1. Heft, S. 37 ff. Aufsätze von Hinz-Königsberg: 'Sechs Monate als *assistant allemand* am Lycée zu Troyes' (S. 37) und Vierling-Königsberg: '*Du rôle des professeurs assistants étrangers dans les établissements de l'enseignement secondaire prussiens*' (S. 42); endlich Berger-Landau: 'Internationaler Schüleraustausch' (S. 51).

[2]) Eine 'neuphilologische Stipendienstatistik', enthaltend die Eingänge bis 1. Oktober 1901, findet sich in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 498ff. Sie ist natürlich heute überholt, gewährt aber immerhin eine Übersicht.

[3]) Ein ähnlicher Vorschlag ist für Österreich gemacht worden: A. Seeger 'Ein österreichisches Institut für neufranzösische Sprache in Paris' in der 'Zeitschrift für das Realschulwesen' XXVI, H. 6.

[4]) Vgl. u. a. G. Wendt 'Auslandsstudium' in den 'Neueren Sprachen' X, S. 1ff.

Hand liegen. Sodann aber tragen die neuphilologischen Professoren den heutigen Forderungen bezüglich Abhaltung von Vorlesungen über neuere und neueste Sprache und Literatur, Veranstaltung praktischer Übungen in Seminarien u. dgl. im allgemeinen bedeutend mehr Rechnung als früher; endlich aber hat man fast allgemein die in den 70er Jahren vielfach eingeschlafene Einrichtung der Lektoren wieder ins Leben gerufen und gebildete Ausländer gewonnen, die dem Studenten zu seiner praktischen Ausbildung in der Fremdsprache an der Universität behilflich sein sollen. Die Urteile der Hörer über die Lektoren lauten zwar nicht immer günstig, aber das wird besser werden, wenn man die Lektoren pekuniär besser stellt, als dies gemeinhin jetzt noch zu geschehen pflegt. Über die Lektoratsfrage hat Fr. Klinksieck-Halle auf dem Breslauer Neuphilologentage 1902 einen höchst beachtenswerten Vortrag gehalten, in welchem das Lektoratswesen mit seinen Licht- und Schattenseiten eingehend erörtert ist.[1]) Jedenfalls ist das Institut der Lektoren heutzutage an deutschen Universitäten notwendig, bedarf aber nach verschiedenen Seiten hin einer durchgreifenden Verbesserung.

Auch der neusprachliche Universitätsprofessor sollte in jeder Beziehung so gestellt sein, das er sorgenfrei seinem Berufe obliegen kann. In dieser Beziehung muß noch viel geschehen. Schon die Würde des akademischen Lehrers verlangt, daß er im Gehalte nicht hinter dem ersten besten Prokuristen zurückstehe. Auch kann man ihm nicht zumuten, daß er Jahr für Jahr für Bücher und Auslandsreisen Hunderte aus seiner eigenen Tasche bezahle, und doch hat gerade der Professor der neueren Sprachen in dieser Hinsicht mehr Ausgaben als jeder andere.[2])

Geschah somit vieles, um den neusprachlichen Lehrer in seinem Berufe möglichst allseitig zu unterstützen, so ließ sich die Reform auch die Förderung des Schülers angelegen sein. In Deutschland wurde zunächst auf Martin Hartmanns Anregung im März 1897 unter den Auspizien des Sächsischen Neuphilologenverbandes ein internationaler Schülerbriefwechsel ins Leben gerufen, nachdem Prof. P. Mieille nach einer mehrjährigen stillen Erprobung schon in der Juninummer 1896 der 'Revue Universitaire' (Paris, A. Colin) empfohlen und Mr. Stead in London mit seiner 'Review of Reviews' dafür gewonnen hatte, so daß der französisch-englische Briefwechsel zuerst ins Leben trat. Über die Licht- und Schattenseiten des internationalen Schülerbriefwechsels ist viel gestritten worden. Die von der Zentralstelle (Prof. Dr. Hartmann, Leipzig, Fechnerstr. 2) aufgestellten Grundsätze sind nur zu billigen, und die von 1901—1903 von Stead, Mieille und Hartmann herausgegebenen Jahrbücher für den internationalen Schülerbriefwechsel (Annuaire de la Correspondance interscolaire — Comrades all — Internationaler Schülerbriefwechsel, Editors: W. T. Stead, Mieille and Hartmann, London, 'Review of Reviews' Office, Mombray House, Norfolk Street W. C.) geben hübsche Proben dieser Schülerbriefe. In Nr. 1 dieser Jahrbücher (1901) finden sich auch 'die Regeln für die Handhabung des internationalen Schülerbriefwechsels' abgedruckt, welche aufgestellt worden sind, um einem etwaigen Mißbrauch der Einrichtung möglichst vorzubeugen. Die zahlreichen günstigen Zeugnisse, die von Lehrern der drei Sprachgebiete über den Nutzen des Briefwechsels vorliegen, können durch ein paar Fälle mit ungünstigen Erfahrungen nicht erschüttert werden.[3]) In vereinzelten Fällen hat sich auch aus dem Schülerbriefwechsel ein Lehrerbriefwechsel entwickelt, so daß also auch dadurch wieder die freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Kulturstaaten nur gefördert worden sind.

Eine andere Einrichtung, die außer den Schülern auch den Lehrern und anderen für die neueren Sprachen sich interessierenden Personen zugute kommen soll, sind die

---

[1]) Vgl. Klinksieck, 'Die Lektoratsfrage. Veränderte und erweiterte Fassung eines auf dem Breslauer Neuphilologentage gehaltenen Vortrages' in den 'Neueren Sprachen' X, S. 389 ff.

[2]) Vgl. über diese Punkte: Vietor, 'Neuphilologische Wünsche für Universität und Schule' in den 'Neueren Sprachen' VIII, S. 129 ff.

[3]) Vgl. über den internationalen Schülerbriefwechsel u. a. 'Internationaler Briefwechsel', 'Neuere Sprachen' VII, S. 726 ff., VIII, S. 189 ff. und IX, S. 318 und 382 ff.

fremdsprachlichen Rezitationen in Deutschland.[1]) Gebildete Franzosen und Engländer von Ruf bezüglich ihres rhetorischen Vortrags werden alljährlich veranlaßt, durch Deutschland eine Reise zu unternehmen, auf welcher sie nach Vereinbarung an höheren Schulen Rezitationen, außerdem aber auch unter geeigneten Verhältnissen Vorträge oder Vorlesungen über Literatur usw. abhalten. Martin Hartmann gebührt das Verdienst, die Rezitationen in Deutschland im Jahre 1899 ins Leben gerufen zu haben. Es wurde eine Zentralstelle für fremdsprachliche Rezitationen, Leipzig, Fechnerstr. 2 (Verwalter Prof. Dr. Hartmann) gegründet, die zugleich die Grundsätze feststellte, nach denen die Rezitationen erfolgen sollten. Der erste Rezitator war der bereits 1904 verstorbene Prof. Jouffret aus Marseille, der sehr warme Sympathien für Deutschland hegte, und dessen Rezitationen und Vorträge mit großem Beifalle aufgenommen wurden.[2]) Es wurden sodann, da das Verlangen nach den Rezitationen bald sehr groß wurde, weitere Kräfte für das Französische in den Herren Prof. Charléty aus Lyon, Prof. Bornecque aus Lille, Prof. Villemin und Prof. René Delbost aus Paris (Institut St. Germain, 60, rue des Écoles) gewonnen, während für das Englische Mr. Hasluck of the Polytechnic School of Elocution, London, für seine Rezitationen den wohlverdienten Beifall in Deutschland gefunden hat. Zur Unterstützung dieser Rezitationen sind von der Zentralstelle eine Reihe französischer (F^1—F^6) und englischer (E^1—E^2) Rezitationshefte veröffentlicht worden, welche durch den Verlag, Dr. Stolte in Leipzig, zum Preise von 25 Pf. für das Heft (48 Seiten) zu beziehen sind. Wenn diese Hefte geraume Zeit vor der Rezitation zwanglos mit den Schülern durchgearbeitet werden, so daß die Schüler über den Rezitationsstoff nach allen Seiten hin genau unterrichtet sind, so müssen die Rezitationen unbedingt von nachhaltigem Nutzen sein. Nicht nur, daß die Schüler eine echt nationale Aussprache zu hören bekommen, daß sie merken, wie die Fremdsprache fließend gesprochen klingt, sie vermögen auch zu prüfen, inwieweit sie dieselbe nun verstehen. Der Lehrer aber ist in der Lage, seine Auffassung des Textes mit der des Rezitators zu vergleichen und sich mit ihm auszusprechen. In großen Städten, wo sich ein zahlreiches gebildetes Publikum vorfindet, hat dasselbe Gelegenheit, gleichzeitig literarische Vorträge in der Fremdsprache zu hören, da die französischen Rezitatoren oft *Maîtres de Conférences* an den *Universités* sind; aber auch in kleineren Städten mit höheren Schulen stellt sich zu den Rezitationen gern eine kleine, gewählte Zuhörerschaft von Herren und Damen ein. Benachbarte Schulen (Realschulen u. dgl.) senden unter Führung ihrer neusprachlichen Lehrer oft Abteilungen von Schülern, welche so weit gefördert sind, daß sie den Rezitationen zu folgen vermögen. Gelegentlich hat man auch für neusprachliche Versammlungen Rezitatoren von Ruf zu gewinnen gewußt. So rezitierte am 7. September 1902 auf dem 5. Sächsischen Neuphilologentage in Oschatz M. Paul Rameau vom Odéon in Paris unter großem Beifall. Über die Rezitationen werden von der Zentralstelle regelmäßige Berichte ('Mitteilungen der deutschen Zentralstelle für fremdsprachliche Rezitationen') versandt.

Ganz abgesehen von dem direkten Nutzen der Rezitationen,[3]) darf man den hohen Gewinn nicht außer acht lassen, den die Einrichtungen der fremdsprachlichen Rezitationen und des Schüler- und Lehrerbriefwechsels für die Förderung des internationalen Verkehrs und die Pflege des Völkerfriedens überhaupt mit sich bringen.

Daher sind auch jene Veranstaltungen von so hohem Werte, die als Ferienkurse im Auslande unter verschiedenen Benennungen abgehalten werden, oder die sich, wie der Congrès international des langues vivantes[4]) zu Paris im Jahre 1900 (24.—28. Juli),

---

[1]) Vgl. besonders: Fr. Wenk, k. k. Professor 'Fremdsprachliche Schulrezitationen. Jahresbericht der I. deutschen Staatsrealschule. Prag 1905.'

[2]) Vgl. Gündel 'Die Rezitationen Jouffrets' in den 'Neueren Sprachen' VIII, S. 99 ff., ferner IX, S. 446 und X, S. 260 und 574.

[3]) Vgl. u. a. Hartmann 'Zur Frage der fremdsprachlichen Rezitationen' in den 'Neueren Sprachen' XII, S. 631 ff.

[4]) Vgl. E. v. Loev 'Internationaler Kongreß für fremdsprachlichen Unterricht zu Paris' in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 215 ff.

zu großartigen Kundgebungen auf dem neusprachlichen Reformgebiete ausbauen. Vom 14.—16. September 1901 fand zu Brüssel ein internationaler Kongreß des belgischen mittleren Unterrichts statt.[1]) Man kann nur wünschen, daß solche Kongresse sich in periodisch nicht zu langen Zwischenräumen wiederholen. Die Alliance française (Paris 45, Rue de Grenelle) auf französischem und die Modern Language Association auf englischem Gebiete unterstützen die Bestrebungen der Reform aufs glücklichste, die denn auch keineswegs nur auf deutschem Sprachgebiete, sondern in allen Kulturländern angestrebt wird.[2]) Anderseits ist aber auch schon eine Reaktion gegen einzelne dieser Einrichtungen vorhanden und kommt hauptsächlich in der von dem inzwischen verstorbenen Koschwitz begründeten 'Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht' zum Ausdruck, womit indessen keineswegs gesagt sein soll, daß die Zeitschrift selbst auf reaktionärem Boden stünde.[3]) Vom Standpunkte der 'vermittelnden Richtung' sprechen sich daselbst aus Baumann[4]) und Weihrauch[5]). Dabei wird selbstverständlich die Frage der Reformschule vielfach in die Erörterung gezogen, so besonders von P. Wohlfeil in seiner Broschüre: 'Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode. Ein offenes Wort über den neusprachlichen Reformunterricht an unseren höheren Schulen', Frankfurt a. M. 1901, die zu einer heftigen Polemik Veranlassung gab und insbesondere von H. Klinghardt in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 168ff. bekämpft wurde. Über die Reform und Reformschule äußert sich Thurau in seinem Aufsatze 'Reform und Reformschule' in der 'Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht' III, 2, S. 166ff., desgleichen Gutersohn ebendaselbst in dem Aufsatze 'Die neueren Sprachen an der Reformschule' (III, 2, S. 163ff.), wobei beide zu dem Ergebnis gelangen, daß sowohl im Plane der Reformschulen wie im Betriebe der neusprachlichen Fächer mancherlei verbesserungsbedürftig sei, daß sich insbesondere das System nicht schablonenmäßig auf alle Anstalten in den verschiedenen Bundesstaaten Deutschlands übertragen lasse. Wer sich über die schwebenden methodischen Fragen auf dem laufenden erhalten will, wird die beiden Zeitschriften 'Die Neueren Sprachen' und die 'Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht' ganz besonders genau verfolgen müssen, neben denen für den neusprachlichen Unterricht aber auch die 'Monatsschrift für höhere Schulen', herausgegeben von Köpke und Matthias, eine sehr beachtenswerte Rolle spielt.

---

[1]) Vgl. Van Herp, Internationaler Kongreß des belgischen mittleren Unterrichts zu Brüssel, 'Neuere Sprachen' IX, S. 416ff. Dazu IX, S. 507ff.

[2]) Vgl. u. a. 'Neuere Sprachen' IX, S. 99ff.: Einige Worte über den neusprachlichen Unterricht in St. Petersburg; IX, S. 639ff.: Klinghardt (Montpellier), Nouvelle organisation de l'enseignement secondaire en France; IX, S. 601ff.: Melon, L'enseignement des langues vivantes en Belgique et le mouvement réformateur; X, S. 374ff.: H. Klinghardt, Reform des neusprachlichen Unterrichts in Laudhurst und Woolwich; X, S. 572ff.: H. Klinghardt, Die Reform in Schweden; X, S. 376ff.: W. V., Die 'neue' Methode in England; X, S. 452: W. V., Phonetisches aus Japan usw.

[3]) Vgl. u. a. Clodius, Internationaler Schülerbriefwechsel und kein Ende, 'Zeitschr. für franz. und engl. Unterricht' III, 6, S. 244ff. Clodius, Der fremdsprachl. Anschauungsunterricht nach Roßmann und Schmidt, in der 'Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht' III, 1. S. 79ff. u. 3, S. 273ff. — Gerschmann, Über die Reform im Betriebe der lebenden Sprachen in der 'Monatszeitschrift für höhere Schulen', hgg. von Köpke u. Matthias, Bd. III, Heft 6 u. 7. Vgl. dazu: Klinghardt, Zu Gerschmanns Aufsatz in den 'Neueren Sprachen' X, S. 561ff.

[4]) Baumann, Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht. Berlin 1902 und 'Psychologie und Reformunterricht' in der 'Zeitsch. für franz. und engl. Unterricht' III, 6, S. 586.

[5]) Weihrauch, 'Reform' und Reform in der 'Zeitschr. für franz. und engl. Unterricht' III, 3, S. 247ff.

Zum Schlusse sei hier auf mehrere Aufsätze hingewiesen, welche die Wünsche der Neuphilologen in ihrer Gesamtheit zum Ausdrucke bringen; es sind dies die Aufsätze von Vietor: 'Neuphilologische Wünsche für Universität und Schule', Vortrag für den 9. Neuphilologentag in Leipzig, in den 'Neuerern Sprachen' VIII, S. 129 ff., ferner der schon früher erwähnte Aufsatz von Münch: 'Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1890' in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 65 ff., sodann Clodius' Aufsatz: 'Was wir wollen — was wir nicht wollen' in der 'Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht' IV, 1, S. 41 ff. und endlich der ebenfalls höchst beachtenswerte Aufsatz von G. Krueger: 'Wunschzettel eines Neusprachlers' in der 'Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht' III, 6, S. 564 ff., mit dessen Endspruch auch wir diesen Teil schließen wollen:

'In necessariis unitas,
In dubiis libertas,
In omnibus caritas!'

Eines Umstandes sollte aber jeder deutsche Neuphilolog eingedenk sein: wir sollten um des Studiums der fremden Sprache willen niemals vergessen, was wir unserer Würde als Deutsche schuldig sind: auch im Auslande selbst habe der Deutsche den Mut, als Deutscher mit Entschiedenheit aufzutreten.[1]) Deutsch soll des deutschen Neuphilologen Gesinnung und Charakter bleiben, wo immer er auch weilen möge.

II. DIE METHODE IM NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

Die vorstehende kurze geschichtliche Darstellung des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland im 19. Jahrhundert hat uns gezeigt, wie der Streit um die Methode schon sehr früh entbrannte, wie er sich immer schärfer entwickelte und wie er in der Reformbewegung schließlich in einen fast 25 jährigen Krieg auslief, um in der Erschöpfung der Parteien mit einem Kompromiß sein Ende zu finden. Nicht daß dieses Ende ruhmlos gewesen wäre: es wäre böser Wille, wollte man leugnen, daß die Reform manch herrliche Anregung gegeben, manch positives Ergebnis erzielt, manch tiefdurchdachte Arbeit auf dem Gebiete der neuphilologischen Wissenschaft im allgemeinen und der neuphilologischen Schulbuchliteratur im besonderen hervorgebracht hat, eines aber hat sie nicht schaffen können, und es wird auch nicht möglich sein, dies jemals zustande zu bringen, das ist: eine unbedingt und für alle Fälle geltende Methode des neusprachlichen Unterrichts. Wo immer zwei Reformer zusammenkommen, zeigt sich, daß sie nicht eine, sondern zwei Methoden verfechten, ein jeder die seinige, deren Verschiedenheit sich deutlich in den Lehrbüchern kristallisiert, in denen sie die 'neue' Methode zum bleibenden Ausdruck bringen wollten. Es gibt eben für kein Fach eine alleinseligmachende Methode und kann auch keine geben; je nach dem Ziele, das wir im Unterrichte erstreben, und nach dem Zwecke, dem er dienen soll, wird die Methode verschieden sein müssen, wenn sie überhaupt brauchbar sein soll. Eine andere Methode wird man im Einzelunterrichte, eine andere im Klassenunterricht, eine andere in der Volksschule, eine andere in der höheren Schule anwenden. In der Knabenschule

[1]) Vgl. Koschwitz, 'Ausländerei und Neuphilologen', in der 'Zeitschr. für franz. und engl. Unterricht' III, 1, S. 64 ff. und III, 3, S. 249 ff.

wird man nicht ebenso verfahren wie in der Mädchenschule, und derselbe Lehrer wird seine Methode, auch die 'neue', in jedem Jahre neuen Verhältnissen anpassen müssen, wenn anders sie von Erfolg gekrönt sein soll. Tut er es nicht, so wird seine Methode zur Schablone, in welcher der lebendige Unterricht zum toten Mechanismus erstarrt. Auch die Methode ist in 'beständigem Flusse'. Je mehr der Lehrer diese Wandlungen beachtet, um so weniger wird er zum Sklaven der Methode werden. Dürfen uns demnach auf der einen Seite die im neusprachlichen Unterrichte angewendeten Methoden nicht gleichgültig lassen, so werden wir auf der anderen Seite sorgfältig zu prüfen haben, was wir in jedem einzelnen Falle davon wirklich brauchen können, und was wir als unnützen Ballast oder gar marktschreierische Reklame abzuweisen haben. Es ist darum nötig, im folgenden die heutzutage in Frage kommenden Methoden auf ihren Wert und Unwert für den neusprachlichen Unterrichtsbetrieb einer genaueren Prüfung zu unterziehen.

Drei methodische Richtungen lassen sich im heutigen neusprachlichen Unterrichte unterscheiden: die grammatisierende, die imitative und die vermittelnde. Keine von ihnen ist, wie aus der geschichtlichen Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts hervorgeht, neu, und derselbe Prozeß, der sich in der Reformbewegung vollzieht, hat sich bereits in den beiden vorhergehenden Jahrhunderten abgespielt: die imitative Methode wird von der grammatisierenden bekämpft, und neben beiden bildet sich schon damals eine vermittelnde Richtung, wie sie Meunier (1680), Kramer (1711) und Belin (1788) vertreten.[1]

Wenn wir uns über den Wert der drei genannten Methoden und ihre praktische Bedeutung für die Erlernung der neueren Sprache klar werden wollen, so müssen wir vor allen Dingen den Zweck ins Auge fassen, dem der neusprachliche Unterricht dienen soll. Die einzelnen Methodiker haben das Lehrziel von jeher sehr verschieden festgelegt. Anders definiert Ploetz[2]), anders Münch[3]), anders Glauning[3]), anders Thiergen[4]), anders Knebel[5]) das Ziel des neusprachlichen Unterrichts. Uns scheint Glauning den Zweck des neusprachlichen Unterrichts am besten zu kennzeichnen, wenn er (a. a. O. VI, 3) sagt: 'Man lernt Englisch, um Englisch zu können. Dieses Können umfaßt die doppelte Fähigkeit, andere zu verstehen und sich anderen mitzuteilen. Ziel und

---

[1]) Vgl. hierüber die verdienstvollen Abhandlungen von Lehmann 'Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit. Jahresbericht der Annenschule zu Dresden 1904', und Dorfeld 'Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland, Progr. des Großherz. Gymn. zu Gießen 1892'.

[2]) Zweck und Methode der franz. Unterrichtsbücher von Dr. Karl Ploetz, 4. Aufl. Berlin 1879. S. 1.

[3]) Didaktik und Methodik des franz. u. engl. Unterrichts von Dr. W. Münch und Dr. Fr. Glauning, München 1895. V, 4 und VI, 1.

[4]) Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Leipzig 1903. S. 20ff.

[5]) Diesterwegs Wegweiser, 4. Aufl. Bd. II. S. 438. Nach Wendt, Enzyklopädie des franz. Unterrichts, Hannover 1895.

Aufgabe des englischen Unterrichts ist also, dem Schüler eine solche Kenntnis der englischen Sprache zu vermitteln, daß er imstande ist, geschriebenes und gesprochenes Englisch zu verstehen und sich zum Ausdruck einfacher Gedanken mündlich und schriftlich der englischen Sprache zu bedienen.' Was Glauning hier vom Englischen sagt, gilt ganz genau auch vom Französischen. Des weiteren betont er noch, daß es sich dabei natürlich nur um die heutige, moderne Sprache handeln kann.

Sehen wir nun zu, wie die drei genannten Methoden sich diesem Ziele gegenüber verhalten und beginnen wir mit der **grammatisierenden Methode**, als der, welche seit Meidinger fast das ganze 19. Jahrhundert beherrscht hat.

Zunächst werden wir uns mit dem Begriffe der grammatisierenden Methode zu beschäftigen haben. Wie der Name sagt, grammatisiert sie, d. h. sie legt das Hauptgewicht auf die Grammatik und läßt daher die Sprache an der Grammatik erlernen. Bei ihr dreht sich alles um die Grammatik, sie bildet den Mittelpunkt des Unterrichts, nicht, wie heute mit Recht verlangt wird, die Lektüre. Das Vokabellernen, die Lektüre, die schriftliche und mündliche Übersetzung, ja selbst das Sprechen, das alles sind der grammatisierenden Methode nur notwendige Beihilfen zur Einübung der systematischen Grammatik. Sie faßt den Sprachunterricht wesentlich von der formalen Seite auf und redet daher viel von der formalbildenden Kraft desselben. Die Einübung geschieht deshalb zumeist am Einzelsatze, weil die grammatisierende Methode meint, an diesem die einzelne grammatische Erscheinung am klarsten und durchsichtigsten zur Anschauung bringen zu können. Der Vokabelschatz wird zwar bei dieser Methode sicher erworben, aber er hat gewöhnlich einen sehr beschränkten Umfang, bei welchem die Vokabeln in keiner oder nur sehr lockerer Beziehung zueinander stehen. Folgerichtigerweise muß die grammatisierende Methode auf die Lektüre als solche weit weniger Gewicht legen als auf grammatische Behandlung derselben. Sie gefällt sich daher immer in grammatischen Exkursen, auf Kosten des Inhaltes und der sachlichen Vertiefung. So schreitet natürlich die Lektüre im ganzen nur sehr mühsam vorwärts, und das Interesse des Schülers an dem Gelesenen muß daher sehr bald erlahmen. Die grammatisierende Methode glaubt in den Geist des fremden Idioms durch möglichst vieles Präparieren, peinlich enges Übersetzen und womöglich Rück- oder Nachübersetzen einzudringen. Sie bedient sich lediglich der Reflexion und läßt sich das Mittel unbewußter Nachahmung gänzlich entgehen, das sich bei einer flotten Lektüre von selbst einstellt, weil gewisse Wendungen mit mehr oder weniger Abweichungen immer wiederkehren und ein gut Teil der Präparationsarbeit überflüssig machen, die doch von den Schülern zumeist in höchst äußerlicher Weise ausgeführt wird, d. h. durch mechanisches Aufsuchen und Aufschreiben der Vokabeln ohne Eindringen in den Sinn des Textes. Des weiteren pflegt die grammatisierende Methode gemeiniglich philologisch engherzig, 'wörtlich, im genauen Anschluß an den Text' zu übersetzen. Hieraus geht auch die bei den Grammatisten vielbeliebte Nachübersetzung hervor, die einen ganz unnötigen Ballast der

Schularbeiten bildet, zur Gedankenlosigkeit verführt und in der Regel ein unbrauchbares Übersetzungsdeutsch erzeugt. Dem gesamten Lektürebetrieb der grammatisierenden Methode fehlt es an Bewegungsfreiheit; modernen Stoffen spricht sie gern die Bildungsfähigkeit ab und beschränkt sich in ihrer Auswahl hauptsächlich auf die klassische Zeit, die ihr wegen ihrer klaren, mustergültigen Form und ihres sehr einfachen Wortschatzes am wenigsten Schwierigkeiten bereitet.

Im Zusammenhang damit steht auch ihr Betrieb des Sprechens, von dem sie nicht allzuviel hält. Da der Gegenstand der Lektüre hauptsächlich der Literaturgeschichte entnommen ist, so beschränkt sich die grammatisierende Methode bezüglich der Sprechübungen besonders auf dieses Gebiet, während sie der Konversation über Gegenstände des täglichen Lebens abhold ist oder sie höchstens in bescheidenem Maße je nach dem zugrunde gelegten Lehrbuche auf der Unterstufe pflegt. Um dem Bedürfnisse eines gewissen Vokabelschatzes zu genügen, bedient sie sich gern eines systematischen Vokabelbuches, aus dem sie die Vokabeln meist mechanisch auswendig lernen läßt.

Reichliches Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache ist dieser Methode ein Hauptbedürfnis, da sie meint, daß die logisch-formale Schulung hierbei am besten erreicht werde. Als Prüfstein liebt sie daher auch das deutsche Extemporale und als Hausarbeit die deutsche Übersetzung schwieriger Stücke oft veralteten Stiles in die Fremdsprache. Dagegen ist ihr die große Bewegungsfreiheit in den freien Arbeiten und Vorträgen, die sie nicht in die grammatische Zwangsjacke zu stecken vermag, nicht sympathisch, so daß sie dieser Art schriftlicher und mündlicher Leistungen nicht wohlwollend gegenübersteht.

Mit der Aussprache findet sich die grammatisierende Methode ziemlich rasch ab; den neueren Bestrebungen auf diesem Gebiete ist sie, wie allem Neuen abhold; von Phonetik und phonetischen Erläuterungen will sie nichts wissen, ebensowenig natürlich von Transkription oder gar transkribierten Texten, von Rezitationen usw. Sie hält es mit dem Vor- und Nachsprechen und übt die Laute zumeist an Silben und einzelnen Wörtern.

So stellt sich diese Methode, die man sehr oft auch als synthetische oder deduktive bezeichnet und deren Hauptvertreter in neuerer Zeit Mager und Ploetz sind, als eine zu eng begrenzte für das zu erreichende Ziel des neusprachlichen Unterrichts dar.[1])

In vollem Gegensatze zur grammatisierenden Methode steht die imitative, oft auch als analytisch-direkte oder induktive Methode bezeichnet. Es ist dies die eigentliche Reformmethode, die uns, wie Thiergen in seiner 'Methodik des neuphilologischen Unterrichts' sagt, von der 'Starrheit erlöste, in die das grammatisierende System verfallen war' (a. a. O. S. 26). Freilich verfällt sie gerade in das Gegenteil. Sie will von Grammatik so wenig wie möglich wissen

[1]) Vgl. Clodius, Was wir wollen — was wir nicht wollen (Zeitschrift f. franz. und engl. Unterricht IV 1, S. 41ff.).

und schiebt daher deren systematischen Betrieb so lange wie möglich hinaus — soweit sie ihn überhaupt zuläßt. Sie geht vom lebendigen Sprachganzen, vom zusammenhängenden Texte aus, und will an ihm analytisch-direkt die Sprache erlernen lassen, indem sie den zusammenhängenden Text so oft lesen und interpretieren läßt, bis er sich gleichsam unbewußt formell und inhaltlich dem Gedächtnis zu eigen gegeben hat. Die Lektüre steht daher bei ihr im Mittelpunkte des Unterrichts. Auf die Aussprache legt sie ein entschiedenes Gewicht, macht von der Phonetik als Hilfswissenschaft einen zum Teil weitgehenden Gebrauch und verwendet mit Vorliebe die Transkription und transkribierte Texte. Das Sprechen pflegt sie ganz besonders und gleich vom Beginne des Unterrichts an; dagegen verwirft sie das Übersetzen aus der Muttersprache in die Fremdsprache und läßt oft auch das Übersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache nur in bescheidenem Maße zu; sie möchte sich auch der Fremdsprache ausschließlich als Unterrichtssprache bedienen und benutzt mit Vorliebe einsprachige Wörterbücher und Textausgaben der Reformbibliothek. An Stelle der Übersetzung treten bei ihr auf der Unterstufe die Retroversionen, im weiteren Verlaufe die freie Erzählung, die freie Arbeit und der freie Vortrag. Die schriftliche Übung tritt bei ihr gegenüber der mündlichen in den Hintergrund. Sie pflegt sie nur so weit, als dies gesetzlich unbedingt notwendig ist. Ihr Ziel ist auf die rein praktische Spracherlernung gerichtet, daher denn auch der Gegenstand ihrer Lektüre durchaus dem modernen Kulturleben entlehnt ist.

Während die grammatisierende Methode an einer gewissen Stoffleere leidet, weist die imitative Methode meist eine allzu große Stofffülle auf; während die grammatisierende Methode allzu ängstlich auf die Form sieht und darüber den Inhalt vergißt, vernachlässigt die imitative Methode die Form und damit die Grammatik zugunsten des Inhalts; während die grammatisierende Methode noch allzusehr in den Banden des klassischen Sprachunterrichts liegt, kokettiert die imitative Methode nicht selten stark mit dem ehemaligen Maîtretum. Zeigt die grammatisierende Methode ein einheitlicheres Gepräge, so weist die imitative die ganze Skala des sprachlichen Farbenspektrums auf. Ist der Unterricht nach der grammatisierenden Methode verhältnismäßig einfach und unter Umständen auch dem Nichtfachmann bei guter Vorbereitung möglich, so ist derselbe nach der imitativen Methode derartig vielgestaltig, daß er nur von einem die Fremdsprache völlig beherrschenden Fachmann mit Erfolg erteilt werden kann. Kann nach der grammatisierenden Methode der Unterricht von verschiedenen Lehrern weitergeführt werden, so ist dies nach der imitativen, wenn nicht überhaupt unmöglich, so doch mit den allergrößten Schwierigkeiten verbunden. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die imitative Methode die grammatisierende an Lebendigkeit weit überragt, um so mehr, als sie alle ihr zu Gebote stehenden Hilfsmittel, namentlich die Anschauung, in ihren Dienst zieht, während die grammatisierende Methode meist jedes Hilfsmittel als 'Spielerei' oder als 'des Unterrichtes unwürdig' ablehnt. Die Betonung einer nationalen Aussprache tritt bei der imitativen Methode entschieden in weit höherem

Maße hervor als bei der grammatisierenden. Der idiomatische Ausdruck wird dem Schüler bei der imitativen Methode weit geläufiger werden als bei der grammatisierenden; denn bei jener begegnet er ihm auf Schritt und Tritt und vom Anfang an, bei dieser nur vereinzelt und erst im späteren Unterrichte.

Zeigt somit die imitative Methode Vorteile, die ihr zu einer entschiedenen Überlegenheit über die grammatisierende verhelfen müssen, und die sie das von Glauning aufgestellte Ziel des neusprachlichen Unterrichts wohl erreichen lassen, so hat sie andererseits derartig große Nachteile, daß diese jene Vorteile zu paralysieren wohl imstande sind.

Sie ist zunächst überhaupt nur durchführbar, wenn der Unterricht immer in derselben Hand bleibt und nicht durch gesetzliche Vorschriften eingedämmt wird, da die Bewegungsfreiheit bei dieser Methode die denkbar größte ist und sein muß. Es bleibt hier dem Lehrer ganz überlassen, ob er überhaupt seinem Unterrichte ein Lehrbuch zugrunde legen will, oder ob er die gewonnenen 'Prinzipien und Gesetze' hinterher doch an der Hand einer gedruckten systematischen Übersicht zusammenstellen lassen will. Auf jeden Fall erfordert diese Methode einen Lehrer, der die doppelte Tatkraft des Grammatisten besitzen muß; sie stellt an den Lehrer ganz besonders hohe Ansprüche, und der Durchschnittslehrer ist ihr nicht gewachsen; er reibt sich dabei auf. Die gleichen Ansprüche stellt sie auch an die Schüler; für Mittelgut ist sie nicht am Platze; denn der Stoff häuft sich bald derart, daß er dem Durchschnittsschüler über den Kopf wächst. Dabei muß der Unterricht derart intensiv betrieben werden, daß der Schüler bald vollständig überbürdet sein würde, wenn in allen anderen Fächern in gleicher Weise gearbeitet werden müßte. Ganz erhebliche Schwierigkeiten entstehen bei dieser Methode auch, sobald ein Schüler längere Zeit fehlt. Die entstandenen Lücken auszufüllen, ist hier viel schwieriger als bei der grammatisierenden Methode, wo es sich immer um ganz bestimmt abgegrenzte grammatische Kapitel handelt. Auch wächst die Schwierigkeit des Unterrichts ungemein, wenn die Klasse sehr stark ist. So ist diese Methode hauptsächlich für schwachbesetzte Klassen mit gutbegabten Schülern und für den Privatunterricht geeignet, wo man sich eingehend mit dem einzelnen Schüler beschäftigen kann. — Was den Stoff anlangt, so tritt bei ihr der literarisch-ästhetische Gesichtspunkt hinter dem praktischen zurück. Sie will von einem literaturgeschichtlichen Betriebe, von der Lektüre der klassischen Dichter und Schriftsteller meist nicht viel wissen und betont dafür das *Every day life* in Wort und Schrift. Sie zeigt in diesem Punkte eine ziemlich große Einseitigkeit und will nicht einsehen, daß auf der höheren Schule dem neusprachlichen Unterricht noch eine vornehmere Aufgabe gestellt ist, als lediglich die '*Phrases de tous les jours*' zu pflegen und die Tagesschriftsteller kennen zu lernen. Sie unterschätzt den ethischen Wert der fremdsprachlichen Klassiker und Dichter für die Erziehung unserer deutschen Jugend zugunsten einer oft seichten praktischen Spracherlernung.

Bei der Unzulänglichkeit der grammatisierenden Methode auf der einen, bei den übertriebenen Forderungen der imitativen Methode auf der anderen

Seite mußte sich allmählich eine dritte Richtung herausbilden, welche die Klippen der beiden zu vermeiden und den Bedürfnissen der Praxis sowohl wie den gesetzlichen Forderungen dadurch zu genügen suchte, daß sie zwischen beiden Extremen eine Vermittelung anstrebte. Diese Methode, welche man daher als die **vermittelnde** bezeichnet, ist das Ergebnis des langen Kampfes auf dem Gebiete der Reformbewegung; sie kommt in den Lehrbüchern der sogenannten 'gemäßigten Reform' am klarsten zur Anschauung und erfreut sich heute der größten Verbreitung. Sie gipfelt in dem Satze: '*Je prends le bien où je le trouve*' und will das eine tun, ohne das andere zu lassen, d. h. sie will die praktische Seite mit der theoretischen, die reale mit der idealen verbinden und will sich mit den Lehrplänen und den gesetzlichen Bestimmungen im Einverständnis wissen; denn nur so kann sie auf die große Masse wirken, wenn sie anders dem großen Ganzen, nicht einigen wenigen dienen will. Das Ziel, welches sie sich steckt, soll in jeder Beziehung erreichbar sein; die vermittelnde Methode erklärt mit Recht: *ultra posse nemo obligatur!* d. h. in 4 oder gar 2 Stunden wöchentlich Französisch und 3 oder 2 Stunden Englisch neben einem Dutzend anderer Lehrfächer kann man kein 'perfekter' Franzose oder Engländer werden. Was man aber vom Schulunterrichte nicht verlangen kann, soll man auch nicht als Ziel hinstellen. Die extremen Reformer jedoch haben mit ihren extremen Forderungen dem kritiklosen Publikum den Kopf verdreht und lassen die Stellung der neueren Sprachen auf den höheren Schulen in einem ganz falschen Lichte erscheinen. Sie haben Ansprüche gestellt, welche die Schule nicht erfüllen kann, deren Erfüllung das Publikum indessen nunmehr erwartet. Wenn wir aber Glaunings mehrfach erwähnte Definition als Ziel des neusprachlichen Unterrichts annehmen, so glauben wir, daß das Realgymnasium und die Oberrealschule dasselbe ganz, das Gymnasium und die Realschule es wenigstens zum größten Teile zu erreichen imstande sind.

Auch die 'vermittelnde' Methode legt ein Hauptgewicht auf eine sorgfältige, möglichst nationale Aussprache; aber sie geht dabei nicht immer vom zusammenhängenden Lesestücke aus, sondern übt die Aussprache oft am Einzelsatze ein, weil sie nicht mit Unrecht meint, daß die Erlernung der Aussprache am Einzelsatze dem Schüler wesentlich leichter falle, weil bei demselben weit weniger Aussprachegesetze auf ihn einstürmen als im vielgestaltigen zusammenhängenden Texte. Dabei können die Einzelsätze immer in einem gewissen Zusammenhang stehen, wie wir das z. B. in den Lehrbüchern von Boerner und in denen von Breymann durchgeführt finden. Doch gibt es auch Lehrer und Lehrbücher genug, die im Anfangsunterrichte der rein imitativen Methode folgen. Die der Aussprache zugute kommenden Hilfsmittel verschmäht auch die vermittelnde Methode nicht. Sie nimmt die Phonetik in Anspruch, soweit dieselbe zur Begründung der Lautlehre nötig ist, hält sich aber dabei in mäßigen Schranken; auch der Transkription für die einzelne Vokabel im Wörterbuch bedient sie sich, während sie sich allerdings gegen vollständig transkribierte Texte meist ablehnend verhält. Nicht wenige Lehrer, die dieser

Methode huldigen, ziehen zur Beförderung einer guten Aussprache den Gesang in ihren Dienst, wie dies die imitative Methode mit Vorliebe tut; aber für unbedingt nötig erachtet die vermittelnde Methode den Gesang allerdings nicht. Möglichste Bewegungsfreiheit, wie sie Münch fordert,[1]) ist auch hier das beste.

Wie die imitative, so stellt auch die vermittelnde Methode die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts; nur berücksichtigt sie dabei von vornherein mehr die zutagetretenden grammatischen Erscheinungen, während die rein imitative Methode im Anfangsunterricht von Grammatik überhaupt nichts wissen will und denselben zum reinen Anschauungsunterricht ausgestaltet, der sich in den sogenannten propädeutischen oder Vorkursen der Realschulen am deutlichsten widerspiegelt, der aber infolge seines tändelnden Charakters sehr leicht die Freude am späteren ernsten Unterrichte zu verderben geeignet ist.

Für die vermittelnde Methode bildet nach wie vor die Grammatik das Rückgrat des gesamten Sprachunterrichts. Sie legt daher Gewicht darauf, daß dieselbe in systematischer und methodischer Weise allmählich klar zur Darstellung gelange. Vom Leichteren zum Schwereren ist der Grundsatz der vermittelnden Methode, und dies gilt sowohl für die Aneignung der grammatischen Regeln als auch für die Gewinnung eines gewissen Vokabelschatzes aus den Musterstücken. Diese letzteren behandeln daher immer ein bestimmtes grammatisches Kapitel und einen bestimmten Gedankenkreis und erweitern so in scharf umrissener Weise das grammatische Wissen sowohl wie den Wortschatz, indem sie, von der nächsten Umgebung des Schülers ausgehend, ihn allmählich immer weiter führen, bis er auf der Oberstufe auch mit der Geschichte, der Geographie, der Literatur, den Sitten und Gebräuchen des fremden Landes vertraut geworden ist. Wenn dabei die Grammatik immer herangezogen wird, so geschieht dies vornehmlich in der Absicht, den Schüler logisch zu schulen, weil er richtig sprechen wird, wenn er logisch denkt; doch geht die vermittelnde Methode bei der Schriftstellerlektüre nur dann auf die Grammatik ein, wenn oder soweit dies zur Klarstellung des Sinnes nötig ist. Das zeigt sich deutlich an dem geringeren Umfang der grammatischen Lehrbücher selbst, wo namentlich die Syntax mit Recht stark beschnitten worden ist, deren Feinheiten sich unbewußt bei der Lektüre selbst, wenn diese nur in ausreichendem Maße betrieben wird, dem Gedächtnis einprägen werden. Für die Einübung der Hauptregeln der Grammatik fordert allerdings die vermittelnde Methode nach der Durchnahme des Musterstückes den fremden und deutschen Einzelsatz und verschmäht zur weiteren Kontrolle die Übersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache so wenig wie das deutsche Extemporale, wobei gleich betont sein möge, daß sie im übrigen einen ebenso hohen Wert auf das Diktat, die Retroversion, die freie Nacherzählung und zuletzt die freie Arbeit legt, und damit sich wiederum ganz im Einverständnis mit den gesetzlichen Bestimmungen weiß.

Ist man im allgemeinen darüber einig, daß die Übersetzungen auf der Oberstufe wenigstens nicht auf die Einübung ganz besonderer Einzelheiten

[1]) Vgl. 'Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1890' in den 'Neueren Sprachen' IX, S. 65 ff.

hinauslaufen, sondern daß sie mehr allgemeinen Charakters und auch inhaltlich von einem gewissen bildenden Wert sein sollen, so bedürfen die weiteren schriftlichen Übungen wie die Retroversion, die freie Nacherzählung und der freie Aufsatz noch sehr des methodischen Ausbaues. Beherzigenswerte Winke hat in dieser Beziehung in jüngster Zeit gegeben: H. Borbein, Die freien schriftlichen Arbeiten im neusprachlichen Unterrichte der höheren Lehranstalten, in der 'Monatsschrift für höhere Schulen', hgg. von Köpke und Matthias, 4. Jahrg., 3. und 4. Heft, S. 152ff. Ob es möglich ist, die schriftliche Übertragung aus dem Deutschen in die Fremdsprache auf der Oberstufe zugunsten des freien Aufsatzes ganz fallen zu lassen, muß die Zukunft lehren.[1]) Schätzenswerte Hilfsmittel auf diesem noch sehr unbebauten Gebiete haben geliefert: Reum, Französische Stilübungen für den ersten Aufsatzunterricht (Bamberg 1899), ferner Görlich, Freie französische Arbeiten, Musterstücke und Aufgaben (Leipzig 1896) und Görlich, Materialien für freie englische Arbeiten (Leipzig 1898). Zahlreiche Themen, teilweise nebst Dispositionen zur Abfassung von Aufsätzen von der Unterstufe bis zur Abschlußprüfung enthalten u. a. die der vermittelnden Methode angehörigen Lehrbücher von Boerner und Thiergen.

Eine Methode, welche den Anforderungen des praktischen Lebens Rechnung zu tragen sich bemüht, wird natürlich auch die mündliche Übung im Gebrauche der Fremdsprachen nicht vernachlässigen. Geht die vermittelnde Richtung auch nicht so weit, daß sie den ausschließlichen Gebrauch des fremden Idioms vorschreibt, so pflegt sie doch, soweit dies irgendwie möglich ist, das Sprechen der Fremdsprache von Anfang an, sei es nun an der Hand der Lektüre, sei es in selbständigen unabhängigen Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens u. dgl. Daß sie schwierigere Erscheinungen der Grammatik in deutscher Sprache erläutert, wird kein Besonnener befremdlich finden; es steht das nur mit dem Gesetze im Einklang. Diese Methode will eben nicht über die Köpfe der Schüler hinweg dozieren. Darum will sie auch die mündliche Übersetzung aus der Fremdsprache ins Deutsche nicht entbehren, denn sie weiß, wie leicht der Schüler eine schwierigere Stelle gänzlich mißversteht, wie oberflächlich er sich präpariert, wenn an Stelle der mündlichen Übersetzung immer nur das bloße Abfragen oder die bloße Inhaltsangabe tritt. Da diese bei der imitativen Methode wiederum nur in der Fremdsprache gegeben wird, so ist der Lehrer eigentlich nie sicher, ob der Inhalt auch richtig verstanden worden ist. Deshalb kann sich die vermittelnde Methode auch nicht recht mit den einsprachigen Wörterbüchern und den einsprachigen Schriftstellerausgaben befreunden: denn hier ist oft ein dem Schüler unbekannter Ausdruck durch einen anderen erklärt, der ihm nicht minder unbekannt ist; was ist da gewonnen? Gar nichts; wohl aber werden ganz verschwommene Begriffe erzeugt. Auch die vermittelnde Methode verzichtet hier und da bei leichten unbedeutenden Stellen auf die Übersetzung und begnügt sich mit der Inhaltsangabe, aber sie tut dies nur aus-

[1]) Vorläufig wird sie noch vom Gesetz gefordert; vgl. die Lehrpläne.

nahmsweise, weil sie nur in der genauen Übersetzung die Kontrolle für das richtige Verständnis des Gelesenen erblicken kann.

Den Forderungen der Neuzeit trägt die vermittelnde Methode Rechnung, indem sie durch möglichst reichliche Lektüre die Schüler in den Geist und das Wesen der Fremdsprache einzuführen sucht, denn mit Recht wird betont, daß man sich in ein fremdes Idiom außer durch den Auslandsaufenthalt am besten durch unausgesetztes Lesen einlebe.

Die vermittelnde Methode unterscheidet wohl zwischen statarischer und kursorischer Lektüre. Es gibt Stoffe, die durchaus nur statarisch behandelt werden dürfen, wenn sie für die Schule von Nutzen sein sollen; sie verlangen eben die größtmögliche Vertiefung. Hier läßt auch die vermittelnde Methode bei der Erklärung selbst den Gebrauch der deutschen Sprache zu; meistens aber ist die kursorische Behandlung des Lektürestoffes am Platze, denn der jugendliche Geist will vorwärts, der Schüler freut sich, wenn er ein tüchtiges Stück vorwärts gekommen, wenn er sieht, wie 'es weitergeht'. An geeigneter guter moderner Lektüre ist kein Mangel; wir haben eher einen *embarras de richesse*, und die vermittelnde Methode ist in dieser Beziehung im Gegensatz zur grammatisierenden durchaus nicht prüde. Sie pflegt die Lektüre der guten modernen Schriftsteller ebensosehr, als sie anderseits das Studium der klassischen nicht vernachlässigt, und ebendadurch führt sie den Schüler allseitig und nicht einseitig in die fremdsprachliche Literatur ein.

Denn den Betrieb der Literatur (in bescheidenem Umfange Literaturgeschichte) mag sie auf keinen Fall missen: den Oberprimaner eines Realgymnasiums auf die Universität zu entlassen, ohne daß er einen Überblick über die Literaturgeschichte der beiden wichtigsten Kulturvölker erlangt hätte, hieße den Bildungswert der neueren Sprachen vollständig verkennen und sie auf eine ihrer unwürdige, niedrige Stufe herabdrücken. Was dem humanistischen Gymnasium die griechische und römische Literatur, das ist dem Realgymnasium die französische und englische.

Den einseitig banausischen Betrieb der neueren Sprachen nach der rein praktisch nüchternen Seite des Lebens hin, wie ihn die imitative Methode will, kann sich die vermittelnde Methode freilich nicht zu eigen machen. Er entspricht auch nicht den in den Lehrplänen gegebenen Weisungen, aus denen klar hervorgeht, daß die Regierung selbst dem Betriebe der neueren Sprachen ein vornehmeres Ziel steckt, als dies die rein imitative Methode tut.

So geht aus den vorstehenden Darlegungen hervor, daß von den drei für die höheren Lehranstalten in Betracht kommenden Methoden die vermittelnde in jeder Beziehung den Vorzug vor den beiden anderen verdient, denn 1. erstrebt sie nur Erreichbares; 2. steht sie in vollem Einklang mit den gesetzlichen Bestimmungen; 3. trägt sie den Bedürfnissen des praktischen Lebens Rechnung und 4. vergißt sie nicht, die höheren Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts immer gebührend zu berücksichtigen. Da nun keine andere Methode den allseitigen Bedürfnissen so Rechnung zu tragen imstande ist wie die vermittelnde Methode, so dürfte sie die Methode der Zukunft sein.

III. DIE ANFORDERUNGEN IN DEN NEUEREN SPRACHEN NACH DEN LEHRPLÄNEN DER DEUTSCHEN BUNDESSTAATEN.

I. Königreich Preußen.

A. Knabenschulen.

1. Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Realschule.

Maßgebend sind für Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und Realschule:

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. 1901.
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. Halle a. S.

A. Gymnasium.

a) *Französisch.*

1. Stundenzahl. (Seite 3.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
—	—	4	2	2	3	3	3	3	20

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 34.)

Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache.

b) *Englisch* (wahlfrei).

1. Stundenzahl. (S. 3.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
—	—	—	—	—	2	2	2	2	8

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 39.)

Sicherheit der Aussprache und erste(?) auf fester Aneignung der Formen, der notwendigsten syntaktischen Gesetze und eines ausreichenden Wortschatzes beruhende Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache, sowie Verständnis leichterer Schriftsteller.

B. Realgymnasium.

a) *Französisch.*

1. Stundenzahl. (S. 4.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
—	—	5	4	4	4	4	4	4	29

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 36.)

Verständnis der wichtigeren französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte, einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes, Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache.

b) *Englisch.*

1. Stundenzahl. (S. 4.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
—	—	—	3	3	3	3	3	3	18

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 39.)

Verständnis der wichtigsten Schriftwerke seit Shakespeare und Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache.

C. Oberrealschule.

a) *Französisch.*

1. Stundenzahl. (S. 5.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
6	6	6	6	6	5	4	4	4	47

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 37.)

Verständnis der wichtigeren französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte, Einsicht in das grammatische System der Sprache, einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Literatur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes, Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache.

b) *Englisch.*

1. Stundenzahl. (S. 5.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zusammen
—	—	—	5	4	4	4	4	4	25

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 40.)
(Wie im Realgymnasium.)

Verständnis der wichtigsten Schriftwerke seit Shakespeare und Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache.

D. Realschule.

a) *Französisch.*

1. Stundenzahl. (S. 6.)

VI	V	IV	III	II	I	Zusammen
6	6	6	5	4	4	31

(Oder wie Oberrealschulen von VI bis U II einschließlich.)

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 38.)

Verständnis leichterer französischer Schriftwerke neuerer Zeit, grammatische Schulung und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache.

b) *Englisch.*

1. Stundenzahl. (S. 6.)

VI	V	IV	III	II	I	Zusammen
—	—	—	5	4	4	13

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 41.)

Sicherheit der Aussprache, einige Übung im mündlichen Gebrauche der Sprache, Kenntnis der Formenlehre sowie der wichtigeren syntaktischen Gesetze, Verständnis leichterer Schriftwerke.

Methodische Bemerkungen für das Französische und Englische. (S. 41—45.)

1. Aussprache. Der Erwerbung und Bewahrung einer guten Aussprache ist auf allen Stufen ernste Sorgfalt zu widmen. Nachdem sie zunächst am Anfange des Gesamtunterrichts in einem besonderen kurzen Kursus gelehrt und durch vielfache, genaue Übung angeeignet ist, darf es auf den folgenden Stufen an beständiger Kontrolle nicht fehlen und sind auch die Anforderungen an Sicherheit, Fluß und Betonung angemessen zu steigern. Hinsichtlich einzelner Punkte, bei denen die Aussprache tatsächlich schwankend ist, muß unter den Lehrern einer Anstalt feste Vereinbarung getroffen sein. Daß die hier erzielte Schulung und Überwachung der Sprachorgane zugleich der Vervollkommnung der Aussprache des Deutschen zugute komme, werden die Fachlehrer sich angelegen sein lassen.

2. Sprechübungen. Sprechübungen, die in einfachster Form von Anfang an zu treiben sind, sollen den Unterricht aller Klassen durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden. Auch bei ihnen ist eine angemessene Steigerung der Ansprüche nicht zu versäumen, nicht bloß sachlich (durch stete, möglichst planmäßige Erweiterung des Stoffgebietes), sondern auch formal (durch erhöhte Zumutungen an Geläufigkeit und Zusammenhang). Gleichwohl soll einfacher Dialog immer vorherrschen. Die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen müssen durch solche ergänzt werden, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten. Empfehlenswert ist es, dazu inhaltlich wertvolle und in der Formgebung nicht geschmackwidrige Anschauungsbilder,

auch Landkarten, Kunstblätter und ähnliche Hilfsmittel maßvoll zu benutzen. Bei allen diesen Übungen ist aber sorgfältig darauf zu achten, daß sie nicht zu einem geistlosen Frage- und Antwortspiel erstarren. Auch ist davor zu warnen, daß auf rein äußerliche Dinge in den augenblicklichen Zuständen des Auslandes ein übertriebener Wert gelegt wird, während wichtigere, namentlich für die Beziehungen zu Deutschland bedeutsame Punkte nicht die gebührende Beachtung finden.

3. Wort- und Phrasenschatz. Mit den Sprechübungen wird zugleich die Aneignung und Befestigung eines nicht zu engen, auch das konkrete Gebiet betreffenden Wortschatzes verbunden, zu dem von früh an ein Vorrat gebräuchlicher fester Phrasen kommen muß. Beides ist möglichst aus dazu geeigneten Lesestücken und im Anschluß an die Anschauung von Bildern und Vorgängen zu gewinnen; auch können sachlich geordnete Vokabularien dabei gute Dienste leisten. Übungen in der Zusammenstellung von sachlich oder sprachlich verwandten Wörtern können bis in die oberen Klassen hinein nicht bloß zur Befestigung der Kenntnisse, sondern auch zur Belebung des sprachlichen Interesses vorgenommen werden. Auch für sprachgeschichtliche Belehrung bietet die Einprägung des Wortschatzes mannigfache Gelegenheiten, die der Klassenstufe entsprechend nutzbar gemacht werden können.

4. Lektüre. Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden und wenigstens in der zweiten Hälfte der gesamten Unterrichtszeit wertvollen Inhalt in edler Form darbieten. Bei der Auswahl ist vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt; bei Realanstalten darf auch die technisch-wissenschaftliche Lektüre nicht fehlen. Die in manchen Schulausgaben gebotenen Lesestoffe bedürfen sorgfältiger Sichtung, auch ist darauf zu achten, daß der einzelne Schülerjahrgang vor schädlicher Einseitigkeit des Lesestoffes bewahrt bleibt.

Wenn auch mancherlei sprachliche Übungen sowie grammatische und sonstige Belehrungen an die Lektüre anzuschließen sind, so muß diese doch — namentlich in den höheren Klassen — vor einer dienenden Rolle bewahrt werden. Auf allen Stufen und mit steigenden Ansprüchen ist fließendes, lebendiges, wohlbetontes Lesen französischer und englischer Texte ernstlich zu betreiben. Einprägung und sorgfältiges Vortragen zweckmäßig gewählter Gedichte und Prosastücke wird sich hierbei als wertvoll erweisen. Die Versuche, an die Stelle der Übertragung in gutes Deutsch zeitweise eine Besprechung des Textes in der fremden Sprache selbst treten zu lassen, können nur so weit zugelassen werden, als die Sicherheit des Lehrers und die Entwicklung der Schüler auch bei diesem Verfahren die völlige Erschließung des Gedankeninhaltes gewährleisten.

5. Grammatik und sonstige Theorie. Die Grammatik soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht derart in den Hintergrund treten, daß auf eine systematische Ordnung und eine Verteilung bestimmter Pensen auf die einzelnen Klassenstufen verzichtet würde. Ein wenn auch möglichst vereinfachtes System muß schließlich vor den Augen der Schüler stehen. Dies gilt am bestimmtesten für Oberrealschulen und Realschulen, aber auch mit angemessenem Unterschied für die anderen Lehranstalten. Anknüpfung an die anderen von den Schülern erlernten Sprachen ist nirgends zu versäumen. Die übliche Folge von Formenlehre und Syntax wird naturgemäß beibehalten, doch nicht so, daß es ausgeschlossen wäre, wichtige syntaktische Regeln schon früh zu behandeln und minder gewöhnliche Erscheinungen aus der Formenlehre zurückzustellen. Hauptziel muß sein: völlige Beherrschung alles Gewöhnlichen, während es bei nicht wenigen gesetzlichen Erscheinungen genügt, daß sie bei der Lektüre zum Verständnis gebracht werden. Ob und inwieweit auf der Oberstufe eine Vertiefung des grammatischen Unterrichts durch Ergründen der Erscheinungen nach logisch-psychologischer oder historischer Seite erfolgen kann, müssen die bestimmten Verhältnisse der Schulen ergeben. Keinesfalls kann eine derartige 'Vertiefung' die wirkliche Beherrschung ersetzen; Wiederholung und Befestigung bleiben unter allen Umständen das Nötigste. Französisch oder englisch geschriebene Grammatiken sind vom Schulgebrauch auszuschließen.

Für die Behandlung der Synonymik, Verslehre und Stilistik ist wesentlich das praktische Bedürfnis bestimmend; die Belehrungen aus diesen Gebieten sind bei passenden Gelegenheiten an konkrete Beispiele anzuschließen. Das Verhältnis zwischen Wissen und Können muß bei einer lebenden Sprache ein anderes sein als bei einer toten; vielseitiges lebendiges Können hat hier immer als natürliches Hauptziel zu gelten.

6. Schriftliche Übungen. Obwohl im ganzen den mündlichen Leistungen ein größeres Gewicht zuerkannt werden muß, darf auf regelmäßige schriftliche Übungen nicht verzichtet werden. Als Regel kann gelten, daß an Realanstalten, wenigstens in deren unteren und mittleren Klassen, wöchentlich irgendeine, wenn auch kleine, schriftliche Arbeit gefertigt werde, während auf der Oberstufe der Realanstalten und im Gymnasium größere Zwischenräume eintreten mögen. Die schriftlichen Übungen haben sich im allgemeinen nicht auf Übersetzungen in die Fremdsprache zu beschränken; Rechtschreibeübungen sowie Umformungen, auch syntaktischer Art, und Nachahmungen sollen schon früh zwischen jene treten, namentlich bei den Realanstalten, um die größeren freien Arbeiten der Oberstufe allmählich vorzubereiten. Die schriftlichen Übersetzungen in die fremde Sprache hinter die freieren Arbeiten zeitweilig ganz zurückzustellen, kann zwar unter ähnlichen Bedingungen, wie sie hinsichtlich des Übersetzens bei der Lektüre ausgesprochen sind, gestattet werden; immerhin wird aber von diesen Übungen, durch welche die Schüler allmählich von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdrucke desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande geführt werden sollen, nicht gänzlich abgesehen werden können. Die Aufsätze der oberen Realklassen, deren im Jahre etwa vier als häusliche und zwei als Klassenarbeiten zu fordern sind, haben sich nicht auf das allgemeine welt- und kriegsgeschichtliche Gebiet zu beschränken, vielmehr sind die Aufgaben mannigfaltiger zu gestalten.

7. Unterrichtssprache. Daß sich die Lehrer bei dem Unterrichte wesentlich der fremden Sprache bedienen, kann — sofern sie dies in gedeihlicher Weise zu tun vermögen — als wünschenswert betrachtet werden; Gründlichkeit und Ernst darf der Unterricht aber darüber nicht einbüßen. Für schwierigere und tiefer gehende Erklärungen, namentlich auch bei der grammatischen Unterweisung, wird überall mit Recht auf die Muttersprache zurückgegriffen werden. Dagegen empfiehlt sich die Anwendung der Fremdsprache ganz besonders für literatur- und kulturgeschichtliche Belehrungen.

8. Konzentration. Auf die rechte Verbindung zwischen den verschiedenen Gebieten des neusprachlichen Unterrichts muß auf allen Stufen Bedacht genommen werden, besonders auf der Oberstufe der Realanstalten, wo sonst die zugleich zu erstrebenden Einzelziele leicht den Gesamterfolg in Frage stellen.

2. Präparandenanstalten und Lehrerseminare.

Maßgebend sind:

Bestimmungen des Königlich preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten

vom 1. Juli 1901,
betreffend
das Präparanden- und Seminarwesen
sowie
die Prüfungen der Volksschullehrer, der Lehrer an Mittelschulen und der Rektoren.
Berlin, Wilh. Hertz. 1901.

a) Präparandenschulen.

Fremde Sprachen. (S. 10.)

Fremdsprachlicher Unterricht wird im Französischen oder Englischen erteilt. Jede Klasse erhält wöchentlich 3 Stunden Unterricht; die unterste beginnt mit den Elementen der betreffenden Sprache.

Stundenzahl. (S. 10.)

III	II	I	Zusammen
3	3	3	9

b) Lehrerseminare.

Fremde Sprachen. (S. 19.)

Fremdsprachlicher Unterricht wird im Französischen oder Englischen erteilt. Jede Klasse erhält wöchentlich 2 Stunden Unterricht.

Stundenzahl. (S. 19.)

III	II	I	Zusammen
2	2	2	6

Methodische Anweisungen zur Ausführung der Lehrpläne für die Lehrerseminare und die Präparandenanstalten. (S. 27.)

Fremde Sprachen. (S. 37—38.)

Bei der Wahl der Sprache sind die besonderen Verhältnisse und Bedürfnisse der betreffenden Provinz zu berücksichtigen. Die Entscheidung steht dem Provinzialschulkollegium zu.

Ziel des Unterrichtes ist Verständnis nicht zu schwieriger Schriftwerke, sowie einige Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache.

Für die Aneignung und Übung einer richtigen und guten Aussprache ist auf allen Stufen Sorge zu tragen. Die erste Anleitung erfolgt in einem Lautierkursus im Anfangsunterrichte.

Im grammatischen Unterrichte ist das Hauptsächlichste aus der Formenlehre und der Syntax zu behandeln; es ist hierbei Beschränkung auf das allgemein Gebräuchliche geboten; Seltenes und Ungewöhnliches ist nicht zu berücksichtigen. Die grammatischen Regeln sind durch induktives Verfahren zu gewinnen; Formen und Regeln sind sicher einzuprägen.

Das Hauptgewicht im Unterrichte fällt auf die Lektüre. Sie schließt sich zuerst an ein Lesebuch, dann an Schulausgaben an. Hauptsächlich sind erzählende und geschichtliche Prosa auszuwählen; daneben ist eine gute Gedichtsammlung zu benutzen. Bei dem Übersetzen ist auf guten deutschen Ausdruck zu halten; hierbei sind die wesentlichen Unterschiede der deutschen und der fremden Sprache hinsichtlich des Sprachbaues und der Ausdrucksweise hervorzuheben.

Auf die Aneignung und Befestigung eines nicht zu eng zu bemessenden Wort- und Phrasenschatzes ist auf allen Stufen Bedacht zu nehmen.

Mündliche und schriftliche Übungen sind an die Lektüre anzuknüpfen. Durch sprachliche Belehrungen und Übungen darf aber die Bedeutung der Lektüre an sich und die Einführung in das Verständnis der Schriftsteller nicht beeinträchtigt werden.

Gelegentlich der Lektüre können auch kurze literaturgeschichtliche Mitteilungen gegeben werden. Ebenso sind Belehrungen über Metrisches an die Lektüre anzuschließen.

Von Zeit zu Zeit sind Gedichte sowie kurze Prosastücke auswendig zu lernen.

Die schriftlichen Übungen bestehen hauptsächlich in Rechtschreibeübungen, Diktaten, Niederschriften, Zurückübertragungen und Übersetzungen in die fremde Sprache; letztere erfolgen nur zum Zwecke grammatischer Übungen. Sprechübungen in einfacher Form sind im Anschlusse an die Lektüre sowie an Anschauungsbilder und an Vorgänge und Verhältnisse des Lebens zu betreiben.

Bei dem Abschlusse des Unterrichts ist den Zöglingen auch Anleitung für ihre Fortbildung auf diesem Gebiete zu erteilen.

B. Mädchenschulen.

Maßgebend sind: Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1894.

Verlag: Wilhelm Hertz, Berlin 1898.

1. Stundenzahl. (S. 15.)

A) *Französisch.*

IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	Summe
—	—	—	5	5	5	4	4	4	27

B) *Englisch.*

IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	Summe
—	—	—	—	—	—	4	4	4	12

2. Allgemeines Lehrziel für die beiden fremden Sprachen Französisch und Englisch. (S. 26.)

Der Unterricht in den fremden Sprachen hat die unmittelbare Aufgabe, die Schülerin zu befähigen, einen leichteren französischen oder englischen Schriftsteller zu verstehen, gesprochenes Englisch und Französisch richtig aufzufassen, und die fremde Sprache in den einfachen Formen des täglichen Verkehrs mündlich wie schriftlich mit einiger Gewandtheit zu gebrauchen; er hat die mittelbare Aufgabe, den Schülerinnen das Verständnis für die geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte der beiden fremden Völker möglichst zu erschließen.

Methodische Bemerkungen für die beiden fremden Sprachen. (S. 30—31.)

Der Unterricht im Französischen und im Englischen nach den oben angedeuteten Grundsätzen erfordert einen Lehrer, der die fremde Sprache möglichst leicht und sicher handhabt. Er setzt eine gewisse Selbständigkeit des Lehrenden dem Pensum gegenüber voraus; nach den jeweiligen Bedürfnissen des Unterrichts wird der Stoff im einzelnen bemessen, gesichtet und mannigfach verwendet werden müssen. Der neusprachliche Unterricht verlangt schließlich ein nicht geringes Maß geistiger Beweglichkeit und immer reger Hingabe an den Gegenstand. Die schwierigste Aufgabe fällt dem Unterricht im ersten Jahre zu; das hier Versäumte ist kaum je wieder gutzumachen. Der Lehrende selbst muß phonetisch hinreichend geschult sein, um diejenigen Hilfen, welche dem Kinde bei der ersten Aussprache fremder Laute und Lautverbindungen gegeben werden müssen, und diejenigen Übungsweisen, welche die gelernte Aussprache befestigen sollen, selbständig finden und verwenden zu können. Da der natürliche Lautstand der Schülerinnen je nach Heimat und Herkunft verschieden ist, lassen sich einzelne Verhaltungsmaßregeln nicht geben. In den unteren Klassen empfiehlt sich eine konsequente Artikulationsgymnastik, welche auch Chorsprechen und Chorsingen einzelner Laute und Lautverbindungen berücksichtigt. Einfaches Vorsprechen und Nachsprechenlassen genügt im Klassenunterricht nicht. In den Oberklassen ist zuweilen ein kurzes prosaisches oder poetisches Lesestück nach der Seite der Aussprache hin genau durchzuarbeiten, auswendig zu lernen und oft zu wiederholen. Aussprachefehler sind bei der Beurteilung der Schülerin orthographischen und grammatischen Fehlern in den schriftlichen Arbeiten gleichzusetzen. Für die Beurteilung der schließlichen Leistungen einer Schülerin ist sehr viel weniger die größere und geringere Geübtheit in der Übersetzung eines deutschen Textes in die fremde Sprache als die Sicherheit und Schnelligkeit des Verständnisses eines fremdsprachlichen Textes maßgebend.

Die grammatischen Erörterungen beschränken sich auf das Gebräuchliche; allgemeine Begriffsbestimmungen sind mit Maß zu verwenden. Die Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung gehören nicht in den Schulunterricht, wohl aber wird der mit ihnen vertraute Lehrer praktische Hilfen aus ihnen zu ziehen vermögen.

Die Hauptschwierigkeit der Sprechübungen liegt in der Aufgabe, nicht nur einzelne Begabte, sondern die ganze Klasse zu beteiligen und die Selbsttätigkeit anzuregen. Auf die einzelne Schülerin kommt naturgemäß jedesmal nur wenig Zeit; es sind also solche Übungen zu bevorzugen, an welchen alle teilnehmen können; der Wetteifer mag durch Rede und Gegenrede der Schülerinnen selbst unter Leitung des Lehrers geweckt werden. Je mehr von vornherein die Schülerinnen an den Gedanken gewöhnt werden, daß Französisch und Englisch weniger aus dem Buche als aus dem Munde des Lehrers zu lernen ist, um so schneller wird sich der Verkehr zwischen Lehrer und Schülerinnen in der fremden Sprache erreichen lassen, und die Scheu sich zu äußern wird schwinden.

Wenn auf der Oberstufe viel gelesen werden soll, so ist es nicht möglich, alles zu übersetzen und alles gleichmäßig zu verarbeiten. Der Lesestoff des Semesters wird also von vornherein von dem Lehrer nach verschiedenen methodischen Gesichtspunkten zu gliedern sein. Im Anfange wird es sich empfehlen, gemeinsam eine gute deutsche Übersetzung festzustellen. Ist die Übersetzung zu Hause vorbereitet, so werde zuerst übersetzt und dann gelesen. Später mögen einzelne Abschnitte zur Vorübersetzung unter die Schülerinnen verteilt werden; andere Abschnitte werden nur gelesen und besprochen, sobald einige Vertrautheit mit dem Stoff und seiner Form erreicht ist.

Je sicherer der Grund in der Aussprache, in den Elementen der Grammatik und im Wortschatz gelegt ist, um so weniger wird das Lesen durch formale Hindernisse aufgehalten, und um so mehr werden bei der Erklärung die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten können. Sobald übersetzt wird, ist durchaus auf einen guten deutschen Ausdruck hinzuarbeiten; eine Übersetzung, die auf halbem Wege stehen bleibt, ist sachlich wie pädagogisch wertlos.

Können von größeren Schriftwerken nur ausgewählte Abschnitte in der Schule gelesen werden, so ist streng darauf zu achten, daß die Auswahl nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten erfolge, und daß immer ein möglichst abgeschlossenes Bild gewährt werde. Zur Vervollständigung desselben muß auch die regelmäßig zu pflegende unvorbereitete Lektüre beitragen.

II. Königreich Sachsen.

A. Knabenschulen.

1. Gymnasium.

Für die Anforderungen in den neueren Sprachen ist für das Gymnasium maßgebend:

1. Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien betreffend; vom 28. Januar 1893. Dresden, Meinhold & Söhne.

A. *Französisch.*

1. Stundenzahl. (§ 40, 41; Seite 47.)

VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summe
—	—	5	3	2	2	2	2	2	18

2. Lehrziel. (§ 18; Seite 26.)

Gute Aussprache, Sicherheit in den Elementen der Grammatik, einige Geübtheit im Verstehen des gesprochenen Französisch wie im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache, Bekanntschaft mit einigen Hauptwerken des klassischen Zeitalters durch eigene Lektüre.

Beim Abschlusse des Schulkursus muß der Schüler imstande sein, mäßig schwere Stellen aus neufranzösischen Schriftstellern ohne oder wenigstens nur mit geringer Beihilfe sofort zu verstehen und einen leichten deutschen Text ohne grobe Verstöße gegen die Grammatik und die Hauptregeln des Stils ins Französische zu übersetzen.

3. Bemerkungen. (§ 20; Seite 28—29.)

1. In allen Klassen sind, unter besonderem Achten auf gute Aussprache, eifrig Sprechübungen zu betreiben, indem Gelesenes oder Gehörtes anfangs satzweise abgefragt, dann

zur freieren Wiedergabe fortgeschritten wird, bis die Schüler dahin gebracht sind, daß sie innerhalb gewisser Stoffgebiete auch ohne bestimmten Anhalt leichte Fragen französisch beantworten können. Für die Erreichung dieses Zieles ist es förderlich, wenn eine Anzahl kleiner Prosastücke und Gedichte nach und nach auswendig gelernt und weiterhin häufig wiederholt wird. Den Sprechübungen darf aber nicht eine Ausdehnung gegeben werden, daß die Lektüre oder die grammatische Schulung darunter leidet.

2. Spätestens mit Obertertia ist eine kurzgefaßte systematische Grammatik in Gebrauch zu nehmen, nach welcher die Hauptregeln durchzunehmen und einzuüben sind. Bei der ersten Behandlung eines syntaktischen Abschnittes ist nur das häufig Vorkommende und Regelmäßige zu behandeln, Selteneres und Unregelmäßiges später nachzutragen.

3. Bei der Lektüre bedeutenderer Werke, insbesondere klassischer Dichtungen, ist dem Inhalte, dem Aufbau und der Kunstform die gehörige Beachtung zuzuwenden, die Übersetzung besonders schöner Stellen möglichst wenig durch Zwischenbemerkungen (über Aussprache, Grammatisches, Wortgebrauch usw.) zu unterbrechen. Die Auswahl der zu lesenden Schriftwerke ist mit Bedacht zu treffen, damit ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren stattfindet und alle Schüler eine Anzahl besonders wichtigerer Werke durch Klassenlektüre kennen lernen.

B. *Englisch.* (Wahlfach.)

1. Stundenzahl. (§ 40, 41; Seite 47.)

VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summe
—	—	—	—	—	—	2	2	1—2	5(—6)

2. Lehrziel und Bemerkungen. (§ 21; Seite 29.)

Auf den wahlfreien Unterricht im Englischen sind in Obersekunda und Unterprima je 2, in Oberprima 1 bis 2 Stunden zu verwenden. Die Schüler der Primen können unter Umständen gemeinsam unterrichtet werden.

Als Lehrziel ist eine im ganzen richtige Aussprache, Bekanntschaft mit den Elementen der Grammatik und das Verständnis leichter Prosawerke anzustreben. Von besonderen Vorschriften wegen des Lehrganges wird abgesehen.

Jede Belastung des Schülers mit schriftlichen Arbeiten für den englischen Unterricht ist zu vermeiden.

Schülern, welche das Hebräische betreiben, ist die Teilnahme am englischen Unterricht nicht zu verstatten, die gleiche Bestimmung gilt für den entsprechenden umgekehrten Fall.

2. Realgymnasium.

Maßgebend ist hierfür:

Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Realgymnasien betreffend; vom 22. Dezember 1902. Dresden, Meinhold & Söhne.

A. *Französisch.*

1. Stundenzahl. (§ 41; Seite 52.)

VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summe
—	—	5	6	4	4	4	4	4	31

2. Lehrziel. (§ 15; Seite 24.)

Gute Aussprache, Sicherheit in den Elementen der Grammatik und Stilistik, Geübtheit im Verstehen des gesprochenen Französisch wie im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache, ausreichende Bekanntschaft mit dem allgemeinen Entwickelungsgange der Literatur und Kultur des französischen Volkes. Beim Abschlusse des Unterrichts muß der Schüler imstande sein, ihm vorgelegte Stellen aus französischen Schriftwerken der letzten drei Jahrhunderte bei einiger Nachhilfe bezüglich wenig bekannter Vokabeln ohne Anstoß zu übersetzen.

3. Bemerkungen. (§ 17; Seite 27.)

1. In allen Klassen sind unter besonderem Achten auf gute Aussprache eifrig Sprechübungen zu betreiben, indem Gesehenes, Gelesenes oder Vorerzähltes anfangs satzweise abgefragt, dann zu freierer Wiedergabe fortgeschritten wird, bis die Schüler dahin gebracht sind, daß sie innerhalb gewisser Stoffgebiete auch ohne bestimmten Anhalt leichte Fragen französisch beantworten können. Für die Erreichung dieses Zieles ist es förderlich, wenn eine Anzahl kleiner Prosastücke und Gedichte nach und nach auswendig gelernt und weiterhin häufig wiederholt wird. Den Sprechübungen darf aber nicht eine Ausdehnung gegeben werden, daß die übrigen Aufgaben des französischen Unterrichts darunter leiden; auch ist davor zu warnen, daß es bei ihnen auf die Einführung der Schüler in die Alltäglichkeiten des französischen Lebens und die Tagesmoden der Umgangssprache angelegt wird.

2. Spätestens mit Obertertia ist ein kurzgefaßter, möglichst vereinfachter Abriß der Grammatik in Gebrauch zu nehmen, nach welchem die Hauptregeln durchzunehmen und einzuüben sind. Bei der ersten Durchnahme eines syntaktischen Abschnittes ist nur das häufig Vorkommende und Regelmäßige zu behandeln, Selteneres und Unregelmäßiges später nachzutragen.

3. Bei der Lektüre bedeutenderer Werke, insbesondere klassischer Dichtungen, ist dem Inhalte, dem Aufbau und der Kunstform die gehörige Beachtung zuzuwenden, die Übersetzung besonders schöner Stellen möglichst wenig durch Zwischenbemerkungen (über Aussprache, Grammatisches, Wortgebrauch usw.) zu unterbrechen. Die Auswahl der zu lesenden Schriftwerke ist von jeder Schule nach einem vereinbarten Plane zu treffen, damit ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren stattfindet und alle Schüler eine Anzahl besonders wichtiger Werke durch Klassenlektüre kennen lernen, u. a. mindestens ein Trauerspiel und Lustspiel der klassischen Zeit.

Die Schriftwerke, die in der Klasse gelesen werden, sind in der Regel ins Deutsche zu übersetzen, wobei auf eine zugleich genaue und geschmackvolle Übertragung zu halten ist. Nicht ausgeschlossen ist, daß leichtere Stellen nur besprochen werden, zumal bei kursorischer Lektüre.

4. Wünschenswert ist, daß sich die Lehrer beim Unterrichte, so viel als möglich, der französischen Sprache bedienen.

Für die grammatische und stilistische Unterweisung wie für schwierigere, tiefergehende Erörterungen anderer Art empfiehlt sich aber im allgemeinen der Gebrauch der Muttersprache.

B. *Englisch.*

1. Stundenzahl. (§ 41; Seite 52.)

VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summe
—	—	—	—	5	4	3	3	3	18

2. Lehrziel. (§ 18; Seite 28—29.)

Gute Aussprache. Ausreichende Bekanntschaft mit der englischen Grammatik. Fähigkeit, mäßig schwere prosaische und poetische Stücke mit einiger Geläufigkeit ins Deutsche zu übertragen, in englischer Sprache gestellte einfache Fragen zu verstehen und englisch zu beantworten und ein nicht zu schwieriges deutsches Stück ohne grobe Verstöße gegen die Grammatik ins Englische zu übertragen. Einige Geübtheit im freien schriftlichen Gebrauche der Sprache. Durch Lektüre gewonnenes Verständnis einiger der wichtigsten Schriftwerke älterer und neuerer Zeit.

3. Bemerkungen. (§ 20; Seite 30—31.)

1. Auf die sprachgeschichtlichen Zusammenhänge des Englischen mit dem Deutschen und Französischen ist bei jeder Gelegenheit hinzuweisen. Dagegen ist die grammatische Unterweisung im Englischen wesentlich kürzer zu halten als die im Lateinischen und Französischen. Alles minder Wichtige und Häufige ist zunächst auszuscheiden und erst später, soweit nötig, nachzutragen.

2. Es ist dafür Sorge zu tragen, daß von jedem Schüler 1 bis 2 Dramen Shakespeares und mindestens ein Prosawerk von klassischer Bedeutung gelesen werden. Im übrigen sind bei der Auswahl der zu lesenden Schriftwerke solche zu bevorzugen, die dem Schüler Belehrung über Land und Volk Englands, englische Geschichte und Kultur bieten.

3. Das in § 17 (Bem. zum Französischen) Abs. 1. 3 u. 4 Erwähnte findet auch auf den Unterricht im Englischen sinngemäße Anwendung.

3. Realschule.

Maßgebend ist hierfür:

Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Realschulen betreffend; vom 8. Januar 1904. Dresden, Meinhold & Söhne.

A. *Französisch.*

1. Stundenzahl. (§ 39; Seite 24.)

VI	V	IV	III	II	I	Summe
5	6	6	6	4	4	31

2. Lehrziel. (§ 12; Seite 10.)

Gute Aussprache und fließendes Lesen; Geübtheit im Auffassen von Gesprochenem, einige Fertigkeit im selbständigen mündlichen Gebrauch der Sprache; Vertrautheit mit den Hauptregeln der Grammatik, Verständnis leichterer französischer Schriftwerke, ausreichende Sicherheit im Übersetzen deutscher Texte von mäßiger Schwierigkeit in das Französische.

3. Bemerkungen. (§ 14; Seite 11.)

1. Große Aufmerksamkeit ist von Anfang an auf die Erzielung einer richtigen, der Sprechweise eines gebildeten Franzosen möglichst nahekommenden Aussprache der Schüler zu verwenden. Die Erreichung dieses Zieles ist von vornherein wie weiterhin vornehmlich durch fleißiges Vor- und Nachsprechen und unablässiges Bekämpfen unrichtiger oder nachlässiger Aussprache anzustreben.

2. Im Mittelpunkte des Unterrichts haben auf allen Stufen die den Schülern nach sorgfältiger Auswahl vorzulegenden fremdsprachlichen Texte zu stehen. An sie haben nicht nur die tunlichst in jeder Stunde vorzunehmenden, vom Nahen zum Fernerliegenden, vom Leichteren zum Schwierigeren allmählich fortschreitenden Sprechübungen sich vornehmlich anzulehnen, sondern auch die überwiegend induktiv zu haltenden grammatischen Unterweisungen der unteren Stufe.

3. Der Unterricht in Grammatik hat selten Vorkommendes und Unwesentliches grundsätzlich fernzuhalten, die Hauptregeln und wichtigen Ausnahmen aber genau durchzunehmen, fest einzuüben und unablässig im engsten Anschluß an den eingeführten kurzen Abriß der Grammatik zu wiederholen. Seltenere Formen und Gebrauchsweisen sind, soweit nötig, bei der Lektüre und Durchnahme der Arbeiten nachzutragen. Schwer anzurechnen sind den Schülern auch in den obersten Klassen nur die groben Verstöße gegen die Haupt- und Grundregeln der Grammatik und die häufig durchgenommenen Stilgesetze.

4. Bei der Durchnahme der Lesestücke ist immer auch dem Inhalte und der künstlerischen Form gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Bei deren Auswahl und Besprechung ist darauf Bedacht zu nehmen, daß die Schüler dann und wann Einblicke in die Entwicklung des französischen Staats- und Geisteslebens erhalten, auch einiges über besonders bedeutende Örtlichkeiten und Einrichtungen Frankreichs und dergleichen erfahren (siehe die Lehraufgabe von Klasse III bis I). Von einer zusammenhängenden Behandlung von Literaturgeschichtlichem ist abzustehen; es genügen gelegentliche Mitteilungen aus diesem Gebiete im Anschlusse an die Klassenlektüre.

5. Bezüglich der Art der schriftlichen Übungen (Diktate, Übersetzungen aus der fremden Sprache und in diese, Nacherzählungen, Umformung von Gelesenem, einfache Übungen freier Art) wird den Schulen eine gewisse Freiheit gelassen.

Jedenfalls aber hat in allen Klassen die Übertragung deutscher Vorlagen ins Französische, die der Befestigung in der Grammatik in besonderem Maße dient, ausreichende Pflege zu finden.

B. *Englisch.*

1. Stundenzahl. (§ 89; Seite 25.)

VI	V	IV	III	II	I	Summe
—	—	—	4	4	4	12

2. Lehrziel. (§ 15; Seite 12.)

Die Bestimmungen in § 12 für das Französische haben auch für das Englische zu gelten, nur sind in allen Stücken in Berücksichtigung der dieser Sprache verwilligten kürzeren Lernzeit die Anforderungen entsprechend zu ermäßigen.

3. Bemerkungen. (§ 17; Seite 13.)

Die in § 14 für den Unterricht im Französischen gegebenen Weisungen leiden sinngemäße Anwendung auch auf den im Englischen. Nur hat dieser bei der ihm zugewiesenen geringeren Stundenzahl die grammatische Unterweisung in noch höherem Maße durch Ausscheidung alles für das nächste Bedürfnis entbehrlichen Lehrstoffes einzuschränken, da auf Sicherheit in den Hauptregeln der Grammatik auch im Englischen nicht verzichtet werden kann. Auch werden die Mitteilungen über englische Örtlichkeiten, Einrichtungen und Zustände sich in engeren Grenzen zu halten haben, als sie in § 14 unter 4 für das Französische gezogen worden sind. Literaturgeschichtliches kann bei der Kürze der zugemessenen Zeit nur beiläufig Berücksichtigung finden.

III. Königreich Bayern.

Maßgebend ist für die Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen des Königreichs Bayern: Bayrisches Lehrprogramm 1901; vgl. G. Herberich 'Das neue Lehrprogramm für den Unterricht in den neueren Sprachen an den höheren Schulen Bayerns' in: Die neueren Sprachen 1901, Seite 408ff.

Französisch.

1. Gymnasium.

1. Stundenzahl. (S. 409.)

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Zus.
—	—	—	—	—	3	3	2	2	10

2. Allgemeines Lehrziel. (Seite 409.)

Verständnis nicht zu schwieriger französischer Werke, hauptsächlich der neueren Zeit, sowie auf genügender Kenntnis der Grammatik und hinreichendem Wortschatz beruhende Einführung in den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache.

3. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes. (Seite 410.)

6. Klasse: Laut-, Schrift- und Formenlehre mit Inbegriff der wichtigeren Regeln über die Wortstellung, aber mit Ausschluß der sogenannten unregelmäßigen Verba.

7. Klasse: Die sogenannten unregelmäßigen Verba nebst den einfacheren Regeln der Syntax.

8. und 9. Klasse: Vervollständigung und Abschluß der Syntax.

4. Lektüre. (Seite 410.)

Die französische Lektüre beschränkt sich in den beiden unteren Klassen auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuch enthaltenen Texte. Doch kann in der 7. Klasse auch schon ein leichterer Schriftsteller gelesen werden. In den beiden oberen Klassen werden Werke der modernen und auch der klassischen Periode gelesen.

Liste der zur Lektüre empfohlenen Schriften s. Seite 414 und 415.

5. Schul- und Hausaufgaben. (S. 411.)

An Schulaufgaben (Übersetzungen aus dem Deutschen, Diktaten, grammatischen Extemporalien, Übersetzungen aus der fremden Sprache) sind innerhalb eines Schuljahres zu stellen: 6. und 7. Klasse: 6—8; 8. und 9. Klasse: 4—5.

6. Absolutorialprüfung (s. am Ende der besonderen Vorschriften).

2. Realgymnasium.

1. Stundenzahl. (Seite 409.)

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Zus.
—	—	—	4	4	3	3	3	3	20

2. Allgemeines Lehrziel. (S. 409.)

Sicheres Verständnis französischer (bzw. englischer) Werke der klassischen und der neueren Zeit, sowie auf genügender Kenntnis der Grammatik und hinreichendem Wortschatz beruhende Übung im korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in einem für die gewöhnlichen Lebens- und Verkehrsbedürfnisse genügenden Umfang.

3. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes. (Seite 410.)

Für die 4.—7. Klasse ist die Verteilung ähnlich der am Gymnasium. 8. u. 9. Klasse: Gelegentliche Wiederholung schwieriger Kapitel des syntaktischen Lehrstoffes, wobei der Gebrauch einer kurzen, französisch geschriebenen Grammatik gestattet ist.

4. Lektüre. (Seite 411.)

Die französische Lektüre hat in der 4. und 5. Klasse die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuch enthaltenen Texte zum Gegenstande; daneben kann auch in den Klassen 4—6 eine passende Chrestomathie von mäßigem Umfang benutzt werden. In den anderen Klassen werden Werke der klassischen und modernen Zeit gelesen.

Liste der zur Lektüre empfohlenen Schriften, s. Seite 416.

5. Schul- und Hausaufgaben. (Seite 411.)

An Schulaufgaben (s. Gymnasium 5.) sind innerhalb eines Schuljahres zu stellen: 4. und 5. Klasse: 6—8; 6. und 7. Klasse: 5—6; 8. und 9. Klasse: 4—5.

6. Absolutorialprüfung (s. am Ende der besonderen Vorschriften).

3. Realschule.

1. Stundenzahl. (Seite 409.)

I	II	III	IV	V	VI	Zus.
6	6	5	4	3	3	27

2. Allgemeines Lehrziel. (Seite 409.)

Verständnis eines angemessenen französischen (bzw. englischen) Textes, sowie Korrektheit im schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache bei nicht zu schwierigen Übersetzungsübungen und ein gewisser Grad von Raschheit im Auffassen des Gesprochenen, verbunden mit einiger Fertigkeit im freien mündlichen Ausdruck.

3. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes. (Seite 410.)

Die Formenlehre ist auf die ersten 3 Klassen, die Syntax auf die 4. und 5. Klasse verteilt. 6. Klasse: Gelegentliche Wiederholung schwieriger Kapitel des syntaktischen Lehrstoffes. Übungen im Übersetzen zusammenhängender deutscher Texte.

4. Lektüre. (Seite 411.)

Die französische Lektüre beschränkt sich in den drei unteren Klassen auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuch enthaltenen Texte. In den drei oberen Klassen werden Werke der modernen Zeit gelesen.

Liste der zur Lektüre empfohlenen Schriften, s. Seite 416.

5. Schul- und Hausaufgaben. (Seite 411.)

An Schulaufgaben (s. Gymnasium 5.) sind innerhalb eines Schuljahres zu stellen: 1. und 2. Klasse: 6—8; 3. und 4. Klasse: 5—6; 5. und 6. Klasse: 4—5 im Französischen, 6 im Englischen.

6. Absolutorialprüfung (s. am Ende der besonderen Vorschriften).

Englisch.

1. Gymnasium.

Englischer Unterricht wird an den Gymnasien nur fakultativ erteilt.

2. Realgymnasium.

1. Stundenzahl. (Seite 409.)

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Zusammen
—	—	—	—	—	4	3	3	3	13

2. Allgemeines Lehrziel. (Seite 409.)

Vgl. Realgymnasium 2.

3. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes. (S. 410.)

Im 1. Jahr des Unterrichts (6. Klasse) die Formenlehre, im 2. Jahr die Hauptregeln der Syntax; in der 8. und 9. Klasse: Wiederholung der Grammatik.

4. Lektüre. (Seite 411.)

Die englische Lektüre beschränkt sich in der 6. Klasse auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuch enthaltenen Texte. In den drei oberen Klassen werden Werke der letzten Jahrhunderte gelesen.

Liste der zur Lektüre empfohlenen Schriften s. Seite 416.

5. Schul- und Hausaufgaben. (Seite 411.)

Vgl. Französisch, Realgymnasium.

6. Absolutorialprüfung (s. am Ende der besonderen Vorschriften).

3. Realschule.

1. Stundenzahl. (Seite 409.)

I	II	III	IV	V	VI	Zusammen
—	—	—	—	5	5	10

2. Allgemeines Lehrziel. (Seite 409.)

Vgl. Französisch, Realschule.

3. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes. (S. 410.)

Im 1. Jahre des Unterrichts die Formenlehre, im 2. Jahre die Hauptregeln der Syntax.

4. Lektüre. (Seite 411.)

Die englische Lektüre beschränkt sich in der 5. Klasse auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuch enthaltenen Texte. In der 6. Klasse werden Werke der modernen Zeit gelesen.

5. Schul- und Hausaufgaben. (Seite 411.)

Vgl. Französisch, Realschule.

6. Absolutorialprüfung (s. am Ende der besonderen Vorschriften).

Besondere Vorschriften. (Seite 409.)

(In der Hauptsache für die drei Schularten übereinstimmend.)

1. Hinsichtlich der Aussprache sollen die Schüler tunlichst dahin geführt werden, in sinngemäßer Weise fließend und in einem Ton zu lesen, welcher dem der gebildeten Franzosen und Engländer möglichst nahe kommt.

2. In bezug auf die Sprechfähigkeit ist dahin zu streben, daß die Schüler imstande sind, französische bzw. englische Fragen (Gymnasium und Realschule: leichte französische bzw. englische Fragen) über geeignete Lesestücke oder über einfache Vorkommnisse des täglichen Lebens zu verstehen und französisch bzw. englisch zu beantworten.

3. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der fremdsprachliche Text, vor allem das zusammenhängende Lesestück, an welches sich die meisten Übungen anzuschließen haben. (Zusatz für das Realgymnasium: Bei der Erklärung der Schriftsteller ist jedesmal eine kurze literarhistorische Einleitung zu geben.)

4. An den Text hat sich der Unterricht in der Grammatik zu schließen, die nur als Mittel zum Zweck vorzugsweise nach der induktiven Methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden Erscheinungen zu behandeln ist.

5. Die schriftlichen Übungen sollen in allen Klassen im Niederschreiben von Diktaten (Gymnasium: leichten Diktaten), in der Umformung gelesener Stücke und in Übersetzungen sowohl aus der fremden als auch aus der Muttersprache (unter Ausschluß deutscher Originalstücke) bestehen. (Zusatz für das Realgymnasium: Ferner ist in den beiden obersten Klassen die Übersetzung zusammenhängender deutscher Texte, sowie die Anfertigung von Nacherzählungen und Briefen zu verlangen. Auch kann der Lehrer hier versuchsweise leichtere französische Aufsätze anfertigen lassen. — Zusatz für die Realschulen: Auch ist in den beiden obersten Klassen die Anfertigung von Nacherzählungen und Briefen zu verlangen.)

Die „besonderen Vorschriften" werden durch eine für die drei Schularten gleichlautende Instruktion noch näher erläutert. Es seien daraus folgende Sätze angeführt:

1. Die Aussprache ist in einer den Fortschritten der phonetischen Wissenschaft entsprechenden Weise zu lehren. Die Lehrer müssen daher die sicheren Ergebnisse der Phonetik im Unterricht praktisch verwerten, indem sie zunächst in der untersten Klasse die erste Zeit ausschließlich auf die Einübung der fremden Laute verwenden. — Theoretische Belehrung über die Lautbildung ist nur da zu geben, wo sie die richtige Hervorbringung der fremden Laute zu fördern und zu erleichtern geeignet ist. Auf die Einübung der Einzellaute hat die Einübung der Laute im Worte und im Satz zu folgen. — Zu nachdrücklicherer Förderung der richtigen Aussprache und Betonung empfiehlt es sich, in jeder Klasse einige Gedichte und gehaltvolle Prosastellen auswendig lernen zu lassen. Phonetische Transkriptionen zusammenhängender fremdsprachlicher Texte sind zu vermeiden.

2. Bei den Sprechübungen hat die Fragestellung nicht immer nur durch den Lehrer, sondern nach Anweisung desselben auch durch die Schüler zu erfolgen. Beim Unterrichten erscheint in allen Klassen der möglichst häufige Gebrauch der fremden Sprache geboten, soweit es sich nicht um erziehliche Zwecke, um tiefere Einwirkung auf Verstand und Gemüt der Schüler handelt. Die Regeln der Grammatik sind immer erst in deutscher Sprache zu erklären.

3. Beim Übersetzen der Autoren ist auf einen angemessenen, idiomatischen deutschen Ausdruck Gewicht zu legen. — Der Gebrauch einer Chrestomathie ist im allgemeinen nicht zu empfehlen. Gegen eine maßvolle Benutzung von Anschauungsbildern beim Unterricht ist keine Einwendung zu erheben.

4. Ein Eingehen auf grammatische Spitzfindigkeiten ist zu vermeiden.

5. Schriftliche Übungen. Übersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache sind immer erst dann vorzunehmen, wenn die betreffenden Spracherscheinungen durch mündliche und schriftliche Übungen am fremden Text gründlich eingeübt sind. Für diese Übersetzungen sind nur solche Stücke zu wählen, welche keine stilistischen Schwierigkeiten enthalten, also wörtlich in die fremde Sprache übersetzt werden können. Derartige Übersetzungen, namentlich wenn sie sich inhaltlich an die vorher durchgenommenen, übersetzten und erklärten fremden Texte anschließen, sind besonders zur Befestigung des Wortschatzes der Schüler und zur Einübung der Grammatik von nicht zu unterschätzendem Werte. Hingegen sind Übersetzungen von deutschen Originalstücken als zu schwierig zu unterlassen.

Absolutorialprüfung.

[Vorbemerkung: Die Aufgaben für die Absolutorialprüfung werden vom Ministerium gegeben; sie sind für alle Schulen der gleichen Gattung dieselben, und sie werden im ganzen Land am gleichen Tag und zur gleichen Stunde von den Abiturienten bearbeitet.]

Gymnasium: Schriftliche Übersetzung eines französischen Prosatextes von mäßiger Schwierigkeit in das Deutsche und schriftliche Übersetzung eines stilistisch einfachen Textes in erzählender Form in das Französische ($2^1/_2$ Stunden Arbeitszeit). Die mündliche Prüfung besteht in der Übersetzung nichtgelesener Stellen eines leichteren französischen Schriftstellers.

Realgymnasium: Schriftliche Prüfung: a) Niederschreiben eines französischen Diktats in Prosa ($^1/_2$ Stunde), von dem der betreffende Lehrer der neueren Sprachen $^1/_4$ Stunde vor Beginn der Prüfung in Gegenwart des Rektors Einsicht nehmen soll. Dasselbe ist in Sprechtakten und zwar zweimal an verschiedenen Stellen des Prüfungssaales und zum Schluße noch einmal im Zusammenhang zu diktieren.

b) Schriftliche Übersetzung eines französischen Prosatextes von mäßiger Schwierigkeit ins Deutsche.

c) Schriftliche Übersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Französische. (Arbeitszeit für b und c: 3 Stunden.)

Die Aufgaben der schriftlichen englischen Prüfung entsprechen hinsichtlich der Anforderungen den französischen Aufgaben unter b und c (also kein Diktat!).

Mündliche Prüfung: a) Übersetzung und Erklärung je einer Stelle aus den in der obersten Klasse behandelten französischen und englischen Schriftstellern.

b) Übersetzung einer noch nicht gelesenen Stelle eines französischen und eines englischen Prosaikers.

c) Beantwortung französischer bzw. englischer, auf die Grammatik oder den Inhalt der gelesenen Stellen sich beziehender Fragen in der fremden Sprache.

Realschule: Genau wie beim Realgymnasium, nur daß bei der schriftlichen Prüfung Aufgabe b wegbleibt (also nur Diktat und deutsch-französische Übersetzung, bzw. nur deutsch-englische Übersetzung!).

IV. Königreich Württemberg.

Maßgebend ist für die Gymnasien und Progymnasien Württembergs:

Lehrplan für die Gymnasien und Lyzeen Württembergs vom 16. Februar 1891.

Zweite Auflage. Vereins-Buchdruckerei Stuttgart 1902.

Vgl. auch: Fehleisen, Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Verlag: W. Kohlhammer, Stuttgart.

1. Gymnasien und Lyzeen.

Französisch. (S. 9.)

Vorkl.									
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Zus.
—	—	4	2	2	3	3	2	2	18 Stunden

Nach einem neuesten 'Entwurf eines Lehrplanes für die humanistischen Gymnasien' entfallen auf Klasse III: 4, IV: 3, V: 2, VI: 2, VII: 2, VIII: 3, IX: 2 Stunden, zusammen 18 Stunden.

Bemerkungen. (S. 15.)

Für den französischen Unterricht sind an Klasse III 4, an den Klassen IV und V je 2, an den Klassen VI und VII je 3, und an den Klassen VIII und IX je 2 Wochenstunden vorgesehen. Die zeitigere Einführung in diese für die bürgerlichen Verhältnisse und den literarischen Verkehr wichtige Sprache bedarf keiner weiteren Begründung. Maßgebend ist hierbei auch die Rücksicht auf die nach Absolvierung der Klasse VI austretenden Schüler, welche bei einer ausgiebigeren Behandlung des französischen Unterrichts an den Klassen III bis VI jedenfalls so weit gefördert werden können, daß sie französische Schriftwerke von nicht erheblicher Schwierigkeit zu lesen und zu verstehen imstande sind. Wenn bei der auf den französischen Unterricht während des Gymnasialkurses im ganzen verwandten Zeit darauf verzichtet werden muß, Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch dieser

Sprache zu erreichen, so wird doch neben der Befestigung in der Orthographie und der Grammatik die Gewöhnung des Ohres der Schüler an das fremde Idiom sich erzielen lassen. Dies wird der Fall sein, wenn der Lehrer auf allen Stufen des Unterrichts bei Besprechung und Wiederholung des Inhalts des gelesenen Stoffes sich der französischen Sprache bedient und auch die Schüler dazu anhält, den Inhalt des Gelesenen in französischer Sprache zu reproduzieren. Zum Zweck der raschen und sicheren Auffassung des französisch Gesprochenen sind regelmäßig von Zeit zu Zeit französische Diktate zu geben. Die französische Lektüre, welche von Klasse VII an in den Vordergrund tritt, soll in geordneter Stufenfolge von den Stücken der klassischen Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts zu den Erzeugnissen der neueren und neuesten Literatur fortschreiten.

Bezüglich der Verteilung des syntaktischen Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen wird bemerkt, daß im Hinblick auf den verschiedenen Unterrichtsgang der eingeführten Lehrbücher ins einzelne gehende Vorschriften nicht gegeben werden können.

Schriftliche Arbeiten: In Kl. III und IV wöchentlich, fernerhin alle 14 Tage eine Arbeit; teils Diktat, teils Komposition, teils zu Hause, teils in der Klasse auszuarbeiten.

B. *Englisch.* (S. 19.)

Ebenso wird für den Bedürfnisfall in der englischen (und italienischen) Sprache an den Gymnasien, soweit es die Mittel und die Verhältnisse erlauben, Unterricht erteilt (in Kl. VI, VII, VIII, IX [gemeinschaftlich mit VIII oder getrennt] je 2 Stunden).

2. Oberrealschulen und Realschulen.

Maßgebend ist der Lehrplan für die Oberrealschulen in Württemberg vom 16. Juli 1903

A. *Französisch.*

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Summe
8	8	8	6	6	5	5	4	4	54 Stunden.

B. *Englisch.*

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Summe
—	—	—	4	4	4	3	3	3	21 Stunden.

3. Realgymnasien und Realprogymnasien.

Maßgebend ist der Normallehrplan vom 23. Juni 1904.

A. *Französisch.*

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Summe
—	—	6	4	4	4	3	3	3	27 Stunden.

B. *Englisch.*

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Summe
—	—	—	—	—	3	3	3	2	11 Stunden.

V. Großherzogtum Baden.

Maßgebend ist für die Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und höheren Mädchenschulen im Großherzogtum Baden:

Die Organisation des höheren Unterrichts im Großherzogtum Baden von Geh. Rat Dr. Gustav Wendt,

Sonderabdruck aus Dr. A. Baumeisters 'Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen'. München 1897. [1])

A. Knabenschulen.

1. Gymnasium.

Französisch.

1. Stundenzahl. (Seite 172.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
—	—	4	3	3	3	3	2	2	20

[1]) Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, hgg. von Dr. Baumeister, I. Bd. 2. Abt. Die Einteilung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und Nordamerika. München 1897. Verlag Oskar Beck.

2. Bemerkungen. (Seite 177—178.)

Das Französische beginnt mit IV; in O III soll der grammatische Unterricht zum Abschluß gebracht werden. Von vornherein werden im Anschluß an den jedesmaligen Lesestoff Übungen im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache angestellt, Befestigung und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse, aber auch eine gewisse stilistische Gewandtheit wird überall durch regelmäßige Schreibübungen erstrebt. Zur Lektüre dienen gute Chrestomathien und in den oberen Klassen auch ausgewählte Werke der französischen Literatur. Hier wird dann der Unterricht, wenigstens teilweise, in französischer Sprache erteilt.

2. Realgymnasium.

A. *Französisch.*

1. Stundenzahl. (Seite 173.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
—	—	4	4	4	4	4	3	3	26 (früher 30)

2. Bemerkungen. (Seite 180.)

Im Französischen erweitern sich die schriftlichen Arbeiten zu Aufsätzen, von U II an soll der Verkehr zwischen Lehrer und Schülern in der Regel in französischer Sprache stattfinden.

B. *Englisch.*

1. Stundenzahl. (Seite 173.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
—	—	—	3	3	3	3	3	3	18

2. Bemerkungen. (Seite 180.)

Im Englischen wird mit III ein Elementarkursus der Grammatik abgeschlossen, in II und I die Sprachlehre zusammenhängend behandelt; mindestens in O II beginnt die englische Konversation.

3. Oberrealschule und Realschule.

A. *Französisch.*

1. Stundenzahl. (Seite 174.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
6	6	6	6	5	5	4	4	4	46

2. Bemerkungen (Seite 181.)

Der neue Lehrplan für die Oberrealschulen und Realschulen verlangt in allen sprachlichen Fächern die analytische Methode.

Im Französischen, das hier den Hauptgegenstand des fremdsprachlichen Unterrichts bildet, wird sofort mit Sprechübungen begonnen, wobei der Lehrer die Hilfe der wissenschaftlichen Phonetik benutzen soll; erst in U III wird — neben der fortdauernden Umgestaltung gelesener Lesestoffe — der Anfang gemacht mit Übertragen deutscher Texte ins Französische, von Klasse II an mit freien Arbeiten; Kenntnis der Entwicklung der französischen Literatur soll errungen werden; die Sprechübungen sollen aber auch stets das tägliche Leben und seine Bedürfnisse berücksichtigen.

B. *Englisch.*

1. Stundenzahl. (Seite 174.)

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
—	—	—	4	4	4	4	4	4	24

2. Bemerkungen. (Seite 181.)

Ähnliche Ziele und die gleiche Methode wie der französische hat der englische Unterricht von Klasse III an.

B. Mädchenschulen.

4. Höhere Mädchenschule. (Seite 175.)

	VII	VI	V	IV	III	II	I	Summe
A. *Französisch*	6	6	5	5	5	5	4	36 Stunden
B. *Englisch*	—	—	—	—	4	5	5	14 Stunden

VI. Großherzogtum Hessen.

Maßgebend ist für die Gymnasien des Großherzogtums Hessen:
Lehrplan für die Gymnasien des Großherzogtums Hessen.
Revidierte amtliche Handausgabe. Buchhandlung Großh. Staatsverlag Darmstadt 1893.

A. Gymnasien.

Französisch. (S. 4.)

VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Zus.
—	—	5	3	3	3	3	3	3	23 Stunden

Bemerkungen. Französische Sprache. (§ 5.) (Seite 8—9.)

Der französische Sprachunterricht beginnt in Klasse IV, und umfaßt in den Klassen IV, III und II den eigentlichen grammatischen Unterricht. Bei Erteilung desselben sind Formenlehre und Syntax nicht streng gesondert zu halten; sondern die Schüler sollen möglichst früh nach Maßgabe der erreichten Kenntnisse die Sprache an gegebenem Stoffe anschauen und in passenden Übungen, mündlich und schriftlich, handhaben lernen.

Dem zusammenhängenden Kursus der II geht ein elementarer in IV und III voraus.

Die Schreibübungen sollen den Schüler instand setzen, sich ohne grobe grammatische Fehler und mit einiger stilistischer Gewandtheit auszudrücken; sie sind deshalb in unteren Klassen reichlich an der Wandtafel und in Form von Diktaten und Klassenarbeiten anzustellen, in oberen Klassen in der Schule oder zu Hause zu betreiben.

Eine besondere Aufmerksamkeit erfordert die Aussprache. Die Anleitung hierzu erfolgt am besten in einem kurzen Lautierkursus, von dem aber alle theoretische Phonetik und die Anwendung einer besonderen Lautschrift fernzuhalten sind. Der Schüler soll durch häufiges Vorsprechen und Vorlesen französischer Sätze und Stücke frühzeitig daran gewöhnt werden, sich des Verständnisses durch das Ohr zu bemächtigen. Von Beginn des Unterrichts an ist auf Erwerbung eines ausreichenden Wortvorrates Bedacht zu nehmen, und der Inhalt der Lesestücke durch zeitweiliges Auswendiglernen, durch Retrovertieren, Versuche der Schüler in mündlicher freierer Wiedergabe, sowie ganz besonders durch Sprechübungen in Form von Fragen und Antworten zum Eigentum zu machen.

Zur Lektüre dienen gute Chrestomathien: in dem Lesebuche für die oberen Klassen sollen die wichtigsten Gattungen der französischen Literatur in ihren Hauptrepräsentanten (seit Ludwig XIV.) vertreten sein; daneben können ganze, insbesondere dramatische und historische Werke gelesen werden.

B. Realgymnasien.

Lehrplan für die Realgymnasien von 1893.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Zusammen
Französisch	—	—	5	5	5	4	4	4	4	31
Englisch	—	—	--	3	3	3	3	3	3	18

Der Lehrplan für die Realgymnasien unterscheidet sich prinzipiell in keiner Weise von dem für die Gymnasien.

C. Realschulen. (7 klassig.)

Lehrplan für die Realschulen von 1900 (Darmstadt, Staatsverlag).

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Zusammen
Französisch	--	7	7	6	5	5	4	34
Englisch	—	—	—	5	4	3	3	15

Das Lehrziel für Französisch ist folgendes: Die Schüler sollen das Französische richtig aussprechen lernen, mit den Hauptregeln der Sprachlehre vertraut werden, sich einen genügenden Wortschatz aneignen und einige Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache erlangen. Sie sollen ferner mit einigen Hauptwerken des französischen Schrifttums aus den letzten drei Jahrhunderten bekannt gemacht werden und die Fähigkeit erlangen, einen nicht allzuschweren Schriftsteller ohne Vorbereitung zu lesen.

Der Unterricht im Französischen soll im engsten Anschluß an das Deutsche, besonders durch die beständige Vergleichung mit diesem, die Grundlage für die grammatische Erkenntnis überhaupt liefern.

Der französische Unterricht beginnt in Quinta und umfaßt in Quinta bis IIb den eigentlichen grammatischen Unterricht. Bei seiner Erteilung, die zunächst stets in deutscher Sprache zu erfolgen hat, sollen die Schüler möglichst früh nach Maßgabe der erreichten Kenntnisse die Sprache an gegebenem Stoffe anschauen und in passenden Übungen mündlich und schriftlich handhaben lernen. — Der IIa fallen die ergänzende Wiederholung und tiefere Begründung der Syntax, sowie die Erweckung des Verständnisses für die stilistischen Eigentümlichkeiten und für die Synonymik im Anschluß an die Lektüre zu.

In V und IV wird ein Elementarbuch mit zusammenhängenden Lesestücken, von IIIb an eine Chrestomathie oder ein Schriftsteller benutzt; jedenfalls sind in den beiden oberen Klassen einige vollständige Werke zu behandeln; in O II ist ein modernes Lustspiel zu lesen. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist namentlich auch darauf Bedacht zu nehmen, daß die Schüler planmäßig Leben, Sitten und Gebräuche des französischen Volkes daraus kennen lernen.

Sprechübungen sind auf allen Stufen anzustellen. Sie schließen sich an die Lektüre oder an Vorkommnisse des täglichen Lebens an. Auch Anschauungsbilder können hierfür eine gute Hilfe bieten

Auf die Aussprache ist überall ein besonderer Wert zu legen und die Gewöhnung des Ohres an die fremde Sprache auf allen Stufen zu pflegen.

Die Oberrealschulen haben für Französisch von VI—IIa gleiche Stundenzahl wie die Realschulen, in I und Ia wöchentlich je 4 Stunden; für Englisch desgleichen.

VII. Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz.

Maßgebend ist für die Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen:

Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz von Dr. A. Baumeister. München 1897.

1. Gymnasium.

A. *Französisch.*

Stundenzahl.

VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Zus.
—	—	5	3	3	2	2	2	2	19

B. *Englisch* (wahlfrei).

Der englische Unterricht ist von IIa an mit 2 Stunden wahlfrei, d. h. es sollen daran alle Schüler teilnehmen, deren Eltern nicht ausdrücklich den Wunsch der Nichtteilnahme aussprechen. Gleichzeitige Teilnahme am englischen und hebräischen Unterricht ist nicht gestattet.

2. Realgymnasium.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Zus.
A. *Französisch*	—	—	5	5	5	4	4	4	4	31
B. *Englisch*	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18

3. Realschule.

	VI	V	IV	III	II	I	Zus.
A. *Französisch*	7	7	6	5	5	5	35
B. *Englisch*	—	—	—	4	4	5	13

VIII. Reichsland Elsaß-Lothringen.

Maßgebend sind die 'Allgemeinen Vorschriften für die höheren Schulen Elsaß-Lothringens. Verlag: Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt 1895', ferner die Ergänzungen im 'Zentral- und Bezirks-Amtsblatt für Elsaß-Lothringen' Nr. 21 (25. Mai 1901) u. Nr. 5 (4. Febr. 1905); vgl. auch 'Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens im Reichsland Elsaß-Lothringen von Dr. A. Baumeister. München 1897.'

1. Gymnasium.

A. *Französisch*	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Zus.
	—	4	4	3	3	3	3	2	2	24

B. *Englisch.*

Englisch ist auf dem Gymnasium für die Mittel- und Oberklassen fakultativ.

2. Realschule.

	VI	V	IV	III	II	I	Zus.
A. *Französisch*	5	5	5	5	4	4	28
B. *Englisch*	VI	V	IV	III	II	I	Zus.
	—	—	—	5	5	4	14

Lehrziel für beide Schulen.

Der Schüler soll im Französischen dahin gelangen, „sich mündlich mit möglichster Geläufigkeit auszudrücken."

Lehrziel.

Für das Englische gelten dieselben Bestimmungen wie im Französischen.

IV. DIE NEUSPRACHLICHEN LEHRBÜCHER.

Wenn man die Urteile über unsere neusprachlichen Lehrbücher liest und miteinander vergleicht, so ist man erstaunt, wie nicht selten ein und dasselbe Lehrbuch von dem einen Beurteiler in den Himmel gehoben, von dem anderen in den Staub getreten wird; oft stehen die widersprechendsten Urteile über dasselbe Werk dicht nebeneinander. Wer sich darüber belehren und zugleich ergötzen will, der werfe einen Blick in den 'Führer durch die französische und englische Schulliteratur' von Dr. A. Kreßner oder in Breymanns 'Reformliteratur' und vergleiche z. B. Seite 115, 124 und Nachtrag 2, S. 62, des 'Führers'. Und trotz aller Verschiedenheit können sehr wohl die Urteile über ein und dasselbe Werk sachlich gewissenhaft sein; sie fallen aber verschieden aus, je nach dem Standpunkt, den der Beurteiler überhaupt einnimmt. Eins aber bleibt gewiß: ein sicheres Urteil über ein Lehrbuch können wir nur auf Grund eigener Erfahrung gewinnen. Daher wird man es daraufhin zu prüfen haben, ob es 1. auf der Höhe der Wissenschaft steht, ohne daß sein Charakter als Schulbuch dadurch beeinträchtigt wird; 2. ob es mit den gesetzlichen Vorschriften in Einklang zu bringen ist; 3. ob es für die Schulgattung geeignet ist, für die es bestimmt ist; 4. ob es auch für das jeweilige Schülermaterial passend ist. Der letzte Punkt ist von ganz besonderer Bedeutung, wird aber gerade am meisten außer acht gelassen. Natürlich wird der Fachmann bei einiger praktischer Erfahrung sehr bald zu einem Urteile darüber gelangen, welche Lehrbücher für seine Anstalt geeignet sind.

Wenn nun die Lehrbuchfrage im folgenden trotz der beleuchteten Schwierigkeiten hier kurz behandelt werden soll, so kann dies also nur von allgemeinem Standpunkte aus geschehen, zumal das meiste schon in dem Kapitel über die Methoden im neusprachlichen Unterricht gesagt worden ist. Auch eine Gruppierung der Lehrbücher kann nur ganz im allgemeinen vorgenommen werden, und von einer vollständigen Aufzählung derselben kann erst recht nicht die Rede sein. Sodann kann es sich natürlich nur um neuere Lehrmittel handeln, aus denen die jetzigen Geschlechter ihr Wissen schöpfen. Endlich kommen für uns auch nur die für höhere Lehranstalten verfaßten neusprachlichen Lehrbücher allgemeiner Natur in Frage. Lehrbücher spezieller Art, z. B. für Kaufleute oder für den Privatunterricht, Unterrichtsbriefe u. dgl. sind hierbei ausgeschlossen. Es kann deshalb weder die Toussaint-Langenscheidtsche Methode, noch die Methode Schliemann, noch die Methode Häusser, noch die Berlitz-Methode, noch die kumulative Methode Dreysprings, noch Rosenthal, oder wie sie sonst heißen mögen, in Betracht kommen, von älteren wie Jacotot, Hamilton, Robertson und Ollendorf ganz zu schweigen.

Die mit Genehmigung ihrer vorgesetzten Behörde von den höheren Lehranstalten benutzten Lehrbücher kann man nach den heute im Betriebe befindlichen Methoden in drei Gruppen einteilen, nämlich in Lehrbücher nach der alten oder grammatisierenden Methode, in solche nach der extremen Reformmethode und in Lehrbücher der vermittelnden Richtung. Als Typus der ersteren darf für das Französische Ploetz in seiner alten Gestalt, für das Englische Gesenius in der alten Fassung gelten. Die extreme Methode stellt sich am besten dar in Roßmann-Schmidt für das Französische und Lehmann für das Englische. Die vermittelnde Richtung wird durch das französisch-englische Unterrichtswerk von Boerner-Thiergen am ausdruckvollsten vertreten, so daß wir folgende Übersicht gewinnen:

	Gramm. Meth.	Vermitt. Meth.	Extreme Meth.
Französisch	Ploetz	Boerner	Roßmann-Schmidt
Englisch	Gesenius	Thiergen	Lehmann

Dazwischen haben wir von rechts nach links allerlei Schattierungen und Abstufungen. So lassen z. B. sich für das Französische zwischen Ploetz und Boerner etwa die Neubearbeitungen von Ploetz durch Gustav Ploetz und Kares einreihen, zwischen Boerner und Roßmann-Schmidt das nach der sogenannten analytisch-direkten Methode gearbeitete französische Lehrbuch von Bierbaum; im Englischen würde die Bearbeitung von Gesenius-Regel zwischen Gesenius und Thiergen, und die wiederum nach der analytisch-direkten Methode abgefaßten Lehrbücher von Bierbaum und Fehse zwischen Thiergen und Lehmann zu stellen sein, so daß sich folgende erweiterte Gruppierung ergäbe:

Französisch.

Ploetz — { Gustav Ploetz / Ploetz-Kares } — Boerner — Bierbaum — Roßmann-Schmidt.

Englisch.

Gesenius — Gesenius-Regel — Thiergen — { Fehse / Bierbaum } — Lehmann.

Ploetz in seiner alten Fassung zu charakterisieren, dürfte sich heute nicht mehr als völlig überflüssig erweisen, da bereits Lehrergeschlechter herangewachsen sind, die nicht mehr nach dem 'alten Ploetz' vorgebildet sind und ihn auch nicht aus der Lehrpraxis kennen. Außerdem behauptet er andererseits seine Stellung noch in so vielen höheren Schulen, daß es seine Bedeutung verkennen hieße, wollte man ihn als völlig abgetan betrachten.

Bis zum Beginn der Reformbewegung fast Alleinherrscher im französischen Unterrichte in Deutschland, mußte Ploetz von da ab allmählich weichen, als man anfing, den praktischen Bedürfnissen im neusprachlichen Unterrichte ein größeres Gewicht, als dies bisher geschehen, beizulegen, und als man einsah, daß Ploetz diesen Ansprüchen zu wenig genügte. Nach Ahns Vorbild führt er in streng methodischer Weise den Grundsatz: 'Vom Leichteren zum Schwereren' durch, indem er an französischen und deutschen Einzelsätzen immer eine grammatische Erscheinung zur Darstellung bringt und so allmählich das gesamte Gebiet der Grammatik in seinem Werke durchläuft, das in eine Elementargrammatik (oder ein Elementarbuch) und eine Schulgrammatik zerfällt. Um stets mustergültiges Französisch zu bieten, entlehnt jedoch Ploetz allzuoft seine Beispiele der Geschichte und nicht zum mindesten der alten, was einen Hauptmangel seines Werkes bildet, da er damit den praktischen Bedürfnissen der Gegenwart nicht zu genügen vermag. Ein weiterer Fehler seines Werkes besteht darin, daß die Schulgrammatik nur eine sehr kleine Reihe von zusammenhängenden Stücken aufweist, und zwar nur von deutschen; französische fehlen ganz und gar. Auch vermißt man darin alle Hilfsmittel des Anschauungsunterrichtes, wie z. B. eine Karte von Frankreich, einen Plan von Paris, eine Münztafel u. dgl., wie man sie heutzutage in jedem neusprachlichen Lehrbuche nach neuerer Methode findet. Briefmuster verschiedenen Inhalts, Briefanfänge, Briefschlüsse, die man heute meist im Anhang grammatischer Lehrbücher antrifft, sind ebensowenig vorhanden. Überhaupt fehlt das Lesebuch in der Schulgrammatik vollständig, während das Elementarbuch ein solches aufweist, das neben mancherlei Anekdoten und Fabeln auch eine Reihe von Zwiegesprächen aus dem täglichen Leben und geschichtlichen Erzählungen enthält. So genügt Ploetz als Lehrbuch in seiner alten Gestalt den praktischen Anforderungen der Neuzeit nicht mehr. Ganz ungerecht ist es indes, nun deswegen über 'Vater' Ploetz den Stab brechen zu wollen. Hat er doch vielen zu den Anfangsgründen des Französischen verholfen, die heute, undankbar genug, sich in absprechender Kritik über ihn nicht genugtun können und doch bei jeder Gelegenheit auf ihn zurückgreifen. An methodischer Klarheit und Einfachheit wird Ploetz heute noch von keinem anderen Lehrbuche übertroffen.

Im schroffsten Gegensatze zu Ploetz steht das bei Velhagen und Klasing erschienene 'Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung von Roßmann und Schmidt', 1. Teil, 23. Aufl. 1904; 2. Teil, 3. Aufl. 1905. Das Buch kann als typischer Vertreter der imitativen Methode betrachtet werden, welcher die sogenannte 'natürliche Spracherlernung' zugrunde liegt, die ihrerseits wieder von der Anschauung ausgeht. Die Anhänger der natürlichen Spracherlernung verlangen, man solle die Fremdsprache auf demselben Wege erlernen lassen, wie das Kind seine Muttersprache lernt. Daß dies im strengen Sinne des Wortes unmöglich ist, liegt auf der Hand. Es gibt nur eine natürliche Spracherlernung, das ist eben die Erlernung der Muttersprache; jede andere Erlernung einer Sprache ist und bleibt künstlich, wie sehr man sich auch bemühen mag, sich das fremde Idiom auf möglichst natürlichem Wege anzueignen. Dazu hilft allerdings die Anschauung im hohen Maße. Ob es aber stets angebracht ist, diesen Weg zu beschreiten, ist eine andere Frage, die wir nicht ohne weiteres mit ja beantworten möchten. Hier spielen die einschlägigen Verhältnisse, insbesondere Schulgattung, Lehrziel und Lehrordnung eine ausschlaggebende Rolle, mit der gerechnet werden muß. Roßmann-Schmidt wird ohne Zweifel z. B. den Mädchenschulen gute Dienste leisten und ist sicherlich ein methodisch tief durchdachtes und gut durchgeführtes Werk, für Gymnasien und Realgymnasien ist es aus den eben angeführten Gründen nicht verwendbar. Daß dem Lehrbuche eine Lauttafel, die von Viëtor und Passy durchgesehen und gebilligt ist, nicht fehlt, darf als selbstverständlich gelten. Die Lautschrift selbst tritt insofern in nicht unbescheidenem Maße hervor, als nur eine kurze Reihe kleiner Stücke, meist Gedichtchen usw., darin umgesetzt sind, und als sie im Wörterverzeichnis in Klammern den Vokabeln hinzugefügt ist. Ein Liederanhang mit Noten trägt zur Belebung des Unterrichts unzweifelhaft bei, wie denn im Lehrstoffe selbst die Verwendung zahlreicher Rätsel, Scherze, Sprichwörter, sprichwörtlicher Redensarten, Ausspracheübungen usw. dem Buche einen ungemein anziehenden Charakter verleihen. Das grammatische Wissen wird analytisch aus dem Lehrstoffe gewonnen, wobei das Lehrbuch selbst zu fortgesetzten grammatischen Übungen anleitet; indessen fehlt auch die systematische Grammatik, die erschöpfend und gut gearbeitet ist, in dem Werke nicht. Ganz konsequent in der Durchführung ihrer Grundsätze sind die Verfasser freilich nicht geblieben: im zweiten Teile, in dem die Anschauungsmittel in Gestalt der kleinen Abbildungen mehr zurücktreten, erscheinen von S. 8 an unter dem Titel 'Exercices de grammaire' plötzlich deutsche Einzelsätze, die dann, wenn auch in nicht zu starker Anzahl, von Zeit zu Zeit regelmäßig wiederkehren. Aber schon im Jahre 1899 mußten sich die Verfasser entschließen, einen weiteren Schritt zu tun: sie mußten, wohl mehr 'der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe', deutsche Übersetzungsübungen zu ihrem Lehrbuch schreiben, was ganz sicher nicht im Einklang mit den Forderungen der imitativen Methode steht. Wie ungern sie diese zumeist im engen Anschluß an die französischen Texte des Lehrbuchs gehaltenen deutschen Stücke veröffentlicht haben, geht deutlich aus der Vorrede zur

ersten Auflage hervor. Übrigens haben die Verfasser den Übersetzungsübungen auch noch eine kurzgefaßte Grammatik beigegeben. Nur beiläufig sei erwähnt, daß zu dem zweiten Teile des Lehrbuches ein ursprünglich mit demselben als ein Buch gedachtes 'Französisches Lese- und Realienbuch' für die Mittel- und Oberstufe erschienen ist, das seinen Zwecken vollkommen entspricht.

Aus alledem ersehen wir, daß sich die Lehrbücher nach der rein imitativen Methode im strengsten Sinne des Wortes auf unseren höheren Lehranstalten nicht halten können. Roßmann und Schmidt haben durch Einfügung von deutschen Einzelsätzen in den französischen Text selbst das Zugeständnis gemacht, daß sie derartige Übungen, mögen sie auch nur unter dem Titel 'Exercices de grammaire' auftreten, zur Kontrolle für notwendig erachten, sonst würden sie sie eben nicht eingefügt haben; noch mehr aber tritt dieses Zugeständnis zutage durch die Herausgabe der deutschen 'Übersetzungsübungen', wieviel Überwindung dieser Schritt die Verfasser auch gekostet haben mag.

Es ist deshalb ganz erklärlich, wenn sich bei dem Bestreben, den neusprachlichen Unterricht den Anforderungen der Gegenwart anzupassen, eine Richtung herausbildete, die sich auf den Boden der Lehrpläne und des in der Schule überhaupt Erreichbaren stellen wollte, eine Richtung, die weder die veralteten Bahnen der grammatisierenden Methoden wandeln, noch die extremen Wege der imitativen beschreiten wollte. Ihr Bestreben war, von beiden das Beste zu behalten. Als Typus dieser vermittelnden Methode darf wohl das Französische Unterrichtswerk von Boerner gelten, das in den entsprechenden Ausgaben den verschiedenen Schulgattungen angepaßt ist. Schon damit zeigt der Verfasser, daß er erkannt hat, daß ein Buch nicht allen Ansprüchen gerecht werden kann, daß z. B. der Unterricht in Handels- oder Fortbildungs- und Gewerbeschulen von anderen Gesichtspunkten ausgehen muß als der in Gymnasien, und daß der Lehrstoff in Knabenschulen nicht derselbe sein kann wie der in Mädchenschulen. Das ist eben der große Fehler der extremen Neuerer, daß sie keinerlei Rücksicht auf die jeweiligen Verhältnisse nehmen, sondern meinen, ihre Methode müsse sich nun ohne weiteres in allen Fällen durchführen lassen. Boerner gibt jeder Schule, was ihr zukommt; so ist die Ausgabe B für Mädchenschulen, D, von Dir. Dr. Schmitz mitbearbeitet, für preußische Realanstalten und ähnliche Schulgattungen bestimmt, die Ausgabe E für Fortbildungs- und Gewerbeschulen unter der Mitarbeiterschaft von Dr. Dinkler, die Ausgabe F für Präparandenanstalten und Seminare, mitbearbeitet von Seminaroberlehrer Cl. Pilz; daneben gibt es noch eine vereinfachte Ausgabe B für Mädchenschulen. Die Ausgaben A und B haben in C eine Verkürzung gefunden, und auch die systematische Grammatik ist je nach Bedarf als Ausgabe A oder B zu haben. Diese neuen Ausgaben sind z. T. auch bedingt worden durch die neuen preußischen Lehrpläne von 1892, wie denn die Lehrpläne von 1901 sowie die neue sächsische Lehr- und Prüfungsordnung von 1902 eine für Gymnasien und Realgymnasien bestimmte Neubearbeitung G notwendig machen, deren erster Teil in nicht allzu ferner Zeit erscheinen dürfte. — In methodischer Beziehung verwertet Boerner seine pädagogischen Erfahrungen. Er lehrt uns in

seinem Unterrichtswerke das Französisch weder an der Hand der griechischen und römischen Geschichte wie Ploetz, noch malt er wie Roßmann-Schmidt den Quartanern einen Apfel ab; denn er sagt sich einerseits: eine lebende Sprache hat es mit dem Lande und dem Kulturleben des betreffenden Volkes selbst zu tun, nicht aber mit der Geschichte eines toten Volkes, und anderseits weiß er, daß er sich mit dem Quartaner auch ohne Abbildung lebhaft über den Apfel unterhalten kann. Wo er aber eine wirkliche Unterstützung von der Anschauung erhoffen kann, da ergreift er die Gelegenheit, sich ihrer zu bedienen. Daher finden wir denn auch in seinem Lehrbuch eine Münztafel, eine Karte von Frankreich, einen großen Plan von Paris, die Hölzelschen Bilder und in der Oberstufe die bekanntesten Gebäude, Denkmäler, Plätze und Straßen von Paris u. dgl. Denn damit wird dem deutschen Schüler wirklich etwas Neues gezeigt, und insofern hat das Bild Zweck und dient in der Tat zur Unterstützung und Belebung des Unterrichts.

Nehmen wir einmal die Ausgabe C her. Dieselbe zerfällt in 2 Teile, ein Lehrbuch und eine Oberstufe. Das Lehrbuch übt die Formlehre, die Oberstufe die Syntax ein. Das Lehrbuch zerfällt wieder in zwei Abteilungen, von denen die erste sich mit den Elementen der Formlehre befaßt, während die zweite Abteilung die Formenlehre zum Abschluß bringt. Als grammatisches Nachschlagewerk dienen nun die systematisch angeordneten 'Hauptregeln der französischen Grammatik nebst syntaktischem Anhang', Ausgabe B. Boerner will nicht, daß den Schülern das Nachschlagen in den Hauptregeln erspart bleibe; er will, daß sie mit der Grammatik vertraut seien, daß sie sich darin zurechtfinden; deshalb deutet er im Lehrbuche und in der Oberstufe die Regeln nur durch Mustersätze an. Auch das ist wieder ein Gesichtspunkt, der heutzutage nur zu oft vergessen wird. Wie sollen die Schüler jemals selbständig werden, wenn sie nicht dazu angeleitet werden? Wie sollen sie etwas finden, wenn sie nie aufsuchen gelernt haben? Die Einzellektion im Lehrbuch zerfällt nun gewöhnlich in folgende Teile: 1. Grammaire. 2. Exercice. 3. Thème. 4. Conversation. 5. Exercice de grammaire. 6. Composition. Das Exercice besteht in der Regel aus A und B. A ist ein französisches Lesestück, in welchem die Regeln im zusammenhängenden Texte geübt werden sollen, während B französische Einzelsätze enthält. Die deutschen Einzelsätze finden sich im Thème. Dieselben sind durchaus dem täglichen Leben entnommen und gehen von der nächsten Umgebung aus, indem sie sich allmählich über alle Kreise des Lebens verbreiten. Zusammenhängende deutsche Texte sind in den Anhang verwiesen. In einigen Ausgaben des Verfassers ist der gesamte deutsche Text in einem Anhange untergebracht. Der Anhang des Lehrbuchs Ausgabe C enthält A. Récitations. B. Lectures: a) Premières lectures. b) Histoire naturelle. c) La France (1. Géographie. 2. Histoire). C. Thèmes (zusammenhängende deutsche Übungsstücke). D. Lettres, Billets, Annonces, Quittances. E. Zwei Bilder für den Anschauungsunterricht. 1. Le printemps. 2. L'hiver. F. Vocabulaire zu den Lektionen (Die Wörter zu den Lektionen 1—18 der 1. Abteilung des Lehrbuchs stehen gleich mit innerhalb der Lektionen), endlich eine Karte von

Frankreich, einen Plan von Paris und eine Münztafel. Schließlich ist in einer Tasche noch ein alphabetisches französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch beigegeben. Die Oberstufe zeigt der Hauptsache nach dieselbe Anordnung. Nur sind hier die französischen Einzelsätze in Wegfall gekommen und durch längere zusammenhängende französische Texte ersetzt, während die deutschen Einzelsätze in den Anhang verwiesen sind und ebenfalls zusammenhängenden deutschen Stücken Platz gemacht haben. Der Inhalt dieser französischen und deutschen Texte ist sehr vielseitig und berührt die verschiedensten Gebiete des Lebens. Die Conversations sind erweitert und knüpfen an die des Lehrbuchs an. Der Anhang enthält: A. Poésies. B. Lectures: I. Cent ans d'histoire de France (1774—1870). II. Organisation politique et administrative de la France. C. Thèmes (Zusammenhängende deutsche Stücke und Einzelsätze). D. Lettres d'affaires, Quittances, etc. wobei auch französische Frachtbriefe, Postanweisungen, Zolldeklarationen und Wechsel abgedruckt sind. E. Ein Bild für den Anschauungsunterricht: La ville (Sous forme de conversation) mit ausführlicher französischer Disposition und Präparation, endlich ein Vocabulaire des conversations, eine Reihe von Abbildungen der Straßen, Plätze, öffentlichen Gebäude, Denkmäler von Paris und zu guter Letzt in der Tasche wiederum ein deutsch-französisches und französisch-deutsches Wörterbuch.

So sehen wir, daß es dem Boernerschen Unterrichtswerke durchaus nicht an Vielseitigkeit und Bewegungsfreiheit fehlt, und daß selbst methodisch anders denkende Lehrer ihre Rechnung dabei finden können. In einigen Ausgaben hat der Verfasser auf Wunsch der Mitarbeiter zum Teil auch die Lautschrift verwendet: in der Ausgabe C fehlt sie, und wir haben sie auch nicht vermißt. So bietet das Boernersche Unterrichtswerk ein Hilfsmittel für den französischen Unterricht, das den Bedürfnissen der Praxis entspricht und sich den Schulverhältnissen in jeder Weise anpaßt. Seine große Verbreitung dürfte wohl auf diese Vorzüge zurückzuführen sein.

Zwischen Ploetz und Boerner einerseits und Roßmann-Schmidt und Boerner andererseits stehen die Neubearbeitungen des Ploetzschen Lehrbuchs von Ploetz-Kares und Gustav Ploetz und das Lehrbuch von Bierbaum. Die Ploetzschen Neubearbeitungen haben indessen noch zuviel von der grammatisierenden Methode an sich; namentlich ist auch der Lehrstoff noch zu geschichtlich; dazu ist in Ploetz-Kares zum Überfluß auch noch die altfränkische Geschichte besonders bevorzugt. Der grammatische Stoff ist jedoch sehr geschickt in den Übungsstücken untergebracht, und die systematische Grammatik gut geordnet. Auf der anderen Seite steht Bierbaum, der sich gern als Vertreter der analytisch-direkten Methode bezeichnet. Im Gegensatz zu Ploetz-Kares und Gustav Ploetz ist der Lehrstoff bei Bierbaum, wie nicht anders zu erwarten, durchaus dem praktischen Leben entlehnt, aber es läßt sich nicht leugnen, daß Bierbaum trotzdem eine sehr straffe grammatische Übung handhabt. Seine französischen und deutschen, nur zusammenhängenden Übungsstücke sind inhaltlich wie in grammatischer Hinsicht höchst geschickt gearbeitet. Zu der 'Bilderver-

ehrung' von Roßmann-Schmidt vermag sich aber selbst ein auf so realistischem Boden wie Bierbaum stehender Mann nicht zu bekehren.

Zahllose Lehrbücher neueren Ursprungs und den neuen Anschauungen huldigend, gruppieren sich um die eben gekennzeichneten. Es kann, wie gesagt, nicht unsere Aufgabe sein, sie alle auch nur anzuführen, geschweige denn zu charakterisieren. Auf dem Standpunkte Boerners stehen ungefähr: Breymann-Möller, Schäfer, Strien, Ulbrich, Ohlert, Fetter, Plattner, Pünjer, Feist, Peters, Enkel-Klähr-Steinert, Püttmann und Rehrmann, Jakob-Brinker-Fick, Baumgartner, Bechtel und viele andere, während mehr nach Roßmann-Schmidt zuneigen: Ricken, Banner, Alge, Bohm, Coste-Mangold, Soltmann, Weitzenböck, Lehmann, Ehretsmann-Schmitt, Maillard, Wolter, Ducotterd-Mardner, Reum usw.

Ahn, Mager, Schmitz, Körting, Steinbart, Benecke u. v. a. stehen auf Ploetz' Seite.

Was das **Englische** anlangt, so hatten wir als typische Vertreter für die drei heute besonders in Betracht kommenden Methoden Gesenius, Thiergen-Boerner und Lehmann angenommen. Seitdem Karl Crüger ('Lehrbuch der englischen Sprache, 1. Kursus. 2. Kursus oder Schulgrammatik') als älterer Vertreter der grammatisierenden Methode ungefähr wie Ahn im Französischen durch Gesenius ersetzt war, hat dieser lange Jahre hindurch gleich Ploetz eine führende Rolle gespielt und ist heute noch sehr viel in Gebrauch. Indessen ist Gesenius, wenigstens in seinem 1. Teile, dem Elementarkursus, von vornherein fortschrittlicher als Ploetz, denn er beginnt seine Lektion stets mit einem zusammenhängenden Übungsstücke, einer Anekdote, Fabel oder kleinen Geschichte, um sodann unter A und B eine Reihe von praktisch gewählten Einzelsätzen zu geben. Eine Reihe zusammenhängender deutscher Übungsstücke, freilich nicht im Anschluß an die einzelnen grammatischen Kapitel dieses Elementarkursus, finden sich unter C. Der 4. Abschnitt enthält ein aus englischen Prosastücken und gut ausgewählten Gedichten bestehendes Lesebuch, dem ein englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch folgt. Der 2. Teil dieses Lehrbuches, 'die Grammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken', trägt einen streng wissenschaftlichen Charakter. In 267 Paragraphen werden die grammatischen Regeln in alter, aber mustergültiger Weise vorgeführt, nach den Redeteilen geordnet und durchgängig durch Beispiele aus klassischen englischen Schriftstellern erläutert. Ein Verzeichnis der unregelmäßigen Verben, der Adjektive und Partizipien in Verbindung mit Präpositionen folgt als Anhang. Im 3. Abschnitte finden sich sodann deutsche Einzelsätze und zusammenhängende Stücke zum Übersetzen, die sich an die betreffenden Paragraphen der Grammatik anschließen und denen ein Wörterverzeichnis der vorkommenden Eigennamen beigegeben ist. Gesenius besitzt unzweifelhaft den Vorzug, eine streng grammatische Schulung zu gewähren, dafür aber berücksichtigt es, besonders im 2. Teil, die Bedürfnisse des täglichen Lebens gar zu wenig. Der deutsche Übungsstoff in der Grammatik ist zu abstrakt, und der englische fehlt hier ganz; denn die wenigen klassischen Beispiele unter

den einzelnen Paragraphen können wohl als Muster-, aber nicht als Übungsbeispiele gelten. Karten, Pläne, Münztafeln oder andere Abbildungen vermißt man in dem Buche gänzlich.

Daß die Bearbeitung von Gesenius durch Regel (F. W. Gesenius, Englische Sprachlehre. Völlig neu bearbeitet von Prof. Dr. Regel) durchweg eine Verbesserung bedeute, wird wohl nicht allgemein zugestanden werden. Gesenius-Regel verhält sich in dieser Beziehung zu Gesenius wie Ploetz-Kares zu Ploetz. Man kann im Gegenteil der Meinung sein, daß Regel durch seine Bearbeitung das Buch seines wahren Charakters entkleidet hat. Offenbar hat er die vermittelnde Richtung einschlagen wollen, aber das ist ihm nicht recht geglückt. Der 1. Teil ist noch annehmbarer, der 2. Teil aber zeichnet sich durch besondere Einseitigkeit der englischen Übungstexte aus, welche hauptsächlich geschichtlichen Inhalts sind, durch die sich hindurchzuarbeiten bei den wenigen Stunden englischen Unterrichts durchaus keine leichte Aufgabe ist. Dabei haben Amerika, Indien und Australien vor Old England den Vorzug erhalten. Sprechübungen an diese ungefügen Stücke anzuknüpfen, ist gar nicht leicht, und wiewohl es der Verfasser in sogenannten 'Exercises' hie und da versucht hat, bleiben diese Versuche doch ziemlich frostiger Natur. Jedenfalls ist von einem belebenden Unterrichte nach diesem Buche nicht die Rede. Das, was die vermittelnde Richtung will, trifft der Verfasser nicht. Die 'genauere Einführung in das englische Leben und in die Weltstadt London' hat er in einem eigenen Übungsbuche für die oberen Klassen gegeben. Auch Gesenius-Regel hat die Nützlichkeit einer Karte von England oder eines Planes von London oder irgendeiner notwendigen Abbildung noch nicht erkannt, weder das eine, noch das andere bringt er. Dafür gibt er in bescheidenem Maße die Aussprache zu den Vokabeln in Lautschrift, wo es ihm nötig erscheint.[1])

Auf der entgegengesetzten, imitativen Seite steht, dem französischen Lehrbuche von Roßmann-Schmidt vergleichbar, das 'Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache' von Ernst Lehmann, 6. Aufl., Mannheim 1902. Lehmann, Kgl. Professor für neuere Sprachen an der Kreisrealschule in Kaiserslautern, hat sein Buch, ganz wie Roßmann-Schmidt, nach der Anschauungsmethode bearbeitet, und beide Werke zeigen daher auch eine große Ähnlichkeit miteinander. Nur ist Lehmanns Lehrbuch nicht so umfangreich wie das Roßmann-Schmidtsche. Auch fehlt ihm die Lautschrift, denn was Lehmann an Aussprache gibt, kann noch nicht Lautschrift genannt werden. Beiden gemeinsam sind die zahlreichen Abbildungen, die aber durchaus nicht die gleichen sind, und ebenso ist der Stoff bei beiden verschieden. Noch weniger als Roßmann-Schmidt im Französischen läßt sich Lehmann im Englischen für höhere Knabenschulen verwenden; in sächsischen Realgymnasien zumal, wo der englische Unterricht erst in Obertertia beginnt, ist das Buch schon deshalb nicht brauchbar, weil der Stoff für ein viel früheres Alter berechnet und infolge

1) Während der Drucklegung dieses Aufsatzes erschien eine gänzlich neue, umgearbeitete Auflage der Sprachlehre, Ausg. B, in der die hier erwähnten Mängel fast sämtlich abgestellt sind, so daß das Buch dadurch sehr brauchbar geworden ist.

seines Inhaltes an und für sich oft nicht für Knabenschulen geeignet ist. Wenn man übrigens ein Buch mit Abbildungen ausstattet, so sollen sie auch gediegen sein, nicht wie die in Lektion 7, 17, 21, 24, 33, 34. Seinen Grundsätzen gemäß hat Lehmann nur englischen Text, keinen deutschen. Deutsche Stücke aber bilden eben die Gegenprobe auf die englischen, und überdies sind sie nach den Forderungen der Lehrpläne nicht zu entbehren.

Was die Grammatik anlangt, so ist sie, wie das ganze Buch, auch englisch abgefaßt, und man kann nicht leugnen, daß sie in ebenso kurzer wie klarer Weise die einzelnen grammatischen Erscheinungen zur Darstellung bringt; ferner enthält das Buch noch eine hübsche Auswahl von Poetry, Proverbs und Quotations. Karte von England, Plan von London, Münztafel fehlen indes, was bei einem Lehrbuche, welches die Anschauung vertritt, allerdings nicht der Fall sein sollte. In einem Hefte für sich erschienen ist ein alphabetisches englisch-deutsches Wörterverzeichnis, in welchem die Aussprachebezeichnung jedoch nur hier und da angedeutet ist, wie denn der Verfasser der Phonetik im strengen Sinne des Wortes nicht gerecht wird.

So mußte es denn, wie im Französischen, so auch im Englischen geschehen, daß man Lehrbücher zu schaffen suchte, die einerseits den gesetzlichen Vorschriften durchaus gerecht wurden, andererseits aber auch die berechtigten Forderungen der Neuzeit zu erfüllen bestrebt waren. Diese vermittelnde Richtung war im Französischen mit Erfolg von Boerner eingeschlagen worden; was Wunder, daß sich für das Englische bald Nachahmer fanden? Prof. Thiergen am Kgl. Kadettenkorps zu Dresden schuf im Verein mit Boerner ein englisches Unterrichtswerk, das dem französischen durchaus parallel gebaut ist. Nachdem wir das französische Werk einer eingehenden Besprechung unterzogen haben, können wir uns deshalb bei der Behandlung des englischen kurz fassen. Es zerfällt, wie Boerners französisches Parallelwerk, in zwei Teile, in ein 'Lehrbuch der englischen Sprache' und in eine 'Oberstufe zum Lehrbuche der englischen Sprache'. Zu beiden Teilen gehört eine systematisch angeordnete 'Grammatik der englischen Sprache'. Letztere ist, wie die Oberstufe, von Thiergen allein verfaßt. Außerdem hat derselbe noch eine Ausgabe B für höhere Mädchenschulen und ein 'Elementarbuch der englischen Sprache' für das Kadettenkorps geschrieben, sowie eine Ausgabe C für lateinlose Realschulen im Vereine mit Prof. Dr. Schoepke, welche im ganzen eine verkürzte Ausgabe des 'Lehrbuches' und der 'Oberstufe' darstellt; endlich eine Ausgabe D für Bürger- und Mittelschulen. Welches Ziel er bei der Abfassung dieser Lehrbücher vor Augen hatte, geht deutlich aus dem Vorworte hervor, in welchem es heißt: 'In dem Lehrbuche der englischen Sprache ist der Versuch gemacht worden, die neuen Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts, nämlich die Fähigkeit des Schülers, die fremde Sprache zu schreiben und zu sprechen, dadurch zu erreichen, daß nur zusammenhängende englische und deutsche Übungsstücke gegeben werden. Diese Stücke, deren jedes zur Einübung gewisser grammatischer Regeln dienen soll, schreiten vom Leichteren zum

Schwereren stufenweise fort und bilden die Verarbeitung eines bestimmten Gedankens. Der Schüler soll zunächst mit seiner Umgebung vertraut gemacht und instand gesetzt werden, sich über Vorkommnisse und Dinge des alltäglichen Lebens zu unterhalten. In erster Linie ist dabei das Augenmerk auf die Aneignung eines entsprechenden Wort- und Phrasenschatzes gerichtet worden, der in mannigfachen mündlichen und schriftlichen Übungen durchgearbeitet wird, damit er den Schülern in Fleisch und Blut übergehe.' Sodann läßt Thiergen Prof. Gräf in Flensburg sprechen: 'Gerade der Anfang, wo alles neu und interessant erscheint, ist die Zeit der Einübung der Vokabelkreise, die das tägliche Leben fordert, und die später durch ihre Trivialität vielleicht abstoßend wirken, aber unentbehrlich sind. Wenn man diese äußerst wichtige Zeit mit Anekdoten und Gedichten verstreichen läßt, dann ist von vornherein eine fast unausfüllbare Lücke im Wortschatze geschaffen und damit einer sehr wesentlichen Aufgabe des Sprachunterrichts — der Bildung eines genügenden und geordneten Wortschatzes — die Basis entzogen. Gerade die Bildung eines geordneten Wortschatzes ist einer der wundesten Punkte in der alten Methode. Auf sie sollte in den neueren Lehrbüchern ein Hauptgewicht gelegt werden.' In dem Vorwort zur 'Oberstufe' führt Thiergen sodann weiter aus, wie er sich den Fortgang des englischen Unterrichts in den Oberklassen denkt, indem er sagt: 'Nachdem in dem ‚Lehrbuche der englischen Sprache' der Schüler mit seiner Umgebung vertraut gemacht und in den Stand gesetzt worden ist, sich über die Dinge und Vorkommnisse des täglichen Lebens zusammenhängend zu äußern, habe ich in der ‚Oberstufe' den Versuch gewagt, ihn nach England zu führen, ihm aus dem Leben in der Hauptstadt, aus der Geographie des Landes, aus Geschichte und Literatur des Volkes charakteristische Züge vor Augen zu führen. Der Schüler soll gleichsam mit mir in England leben, und indem er englische Verhältnisse, das Leben und Treiben der Hauptstadt usw. beobachtet, auch die Regeln der Sprache beobachten lernen, wie einer, der sich im Lande selbst aufhält... Das Lebensbild einiger großer Männer, die Regierung der beiden größten Regentinnen auf dem englischen und schottischen Throne, die Entwicklung der englischen Sprache, ein Schlachtenbild aus alter und neuer Zeit, ein Straßenbild von London, die Schilderung einer großen Industriewerkstätte, eines historisch und baulich wichtigen Gebäudes, einer Themsefahrt, einer Wanderung durch die schottischen Hochlande, einiges aus dem Sportleben (Derbyrennen, Ruderregatta, Kricketwettkampf), die englische Armee und Marine, ein Bild englischer Schuleinrichtungen, einer Parlamentssitzung, dargestellt an der berühmten 'Home Rule'-Rede des Staatssekretärs für Irland, Mr. Morley, endlich ein Blick auf die englischen Kolonien unter der Regierung der Königin Viktoria und zur Probe auf das Gelernte — die Übersetzung eines Aktes von Bulwers ‚Money' und Lessings ‚Minna von Barnhelm', das sind die Stoffe, die ich herangezogen und bearbeitet habe.'

Man wird zugeben müssen, daß Thiergen ein volles Verständnis für die

Aufgaben des heutigen neusprachlichen Unterrichtes besitzt. Wie jedem menschlichen Werke haften natürlich auch seiner Arbeit mancherlei Mängel an. Das 'Lehrbuch' ist geschmückt mit zwei Hölzelschen Vollbildern: Herbst und Winter, sowie einer Münztafel, die 'Oberstufe' mit 12 Bildern, einem Plane von London, einer Karte von Schottland und der Insel Wight, sowie 33 geometrischen Textfiguren. Um bei letzteren zu beginnen, müssen wir sagen, daß wir den Teil der Oberstufe, in dem sie sich befinden, 'Geometrische Konstruktionen und Aufgaben', für durchaus überflüssig halten und als über das Maß des von dem Realgymnasiasten Verlangten hinausgehend erachten. Viel besser wäre es gewesen, er hätte uns im 'Lehrbuch' noch eine Karte von England und in seiner 'Oberstufe' eine solche von Irland und Indien mitgegeben, von welchen Ländern er uns doch so viel erzählt. Sonst ist die Einrichtung des englischen Unterrichtswerkes von Thiergen-Boerner fast ganz dieselbe wie die des französischen. Es will uns indessen doch bedünken, als seien die zusammenhängenden Stücke hier und da allzulang geraten, und die schon erwähnte verkürzte Ausgabe C, bearbeitet von Schoepke, ist daher namentlich für die 'Oberstufe' mit Freuden zu begrüßen. Was die gestellten Themen anlangt, so wird der Schüler zuweilen ratlos vor ihnen stehen, weil die Disposition fehlt und er den Stoff oft noch gar nicht kennt, wie der Verfasser irrtümlicherweise anzunehmen scheint. In bezug auf das grammatische Pensum sei nicht verschwiegen, daß in den ersten Kapiteln des Lehrbuches hier und da noch zuviel auf eine Lektion zusammengedrängt ist (z. B. Lektion 4), ein Fehler, der recht vielen Reformlehrbüchern anhaftet. Störend wirken auch die unter dem Texte in Fußnoten gegebenen Vokabeln.

Daß Thiergens Buch entschieden zu den anregendsten englischen Lehrbüchern gehört, steht außer allem Zweifel, und seine weite Verbreitung ist zugleich der beste Beweis für seine Beliebtheit und Brauchbarkeit.

Thiergen-Boerner am nächsten steht wohl Deutschbein mit seinen verschiedenen Ausgaben. Auch dieser hat sich den berechtigten Forderungen der Reform nicht verschlossen und zuletzt im Verein mit Willenberg kurze und für Realschulen namentlich empfehlenswerte Lehrbücher geschaffen. Er ist besonders in Gymnasien viel eingeführt.

Der vermittelnden Richtung gehören ferner an: Zimmermann und Fölsing-Koch in ihren neueren Auflagen. Ein sehr empfehlenswertes Lehrbuch, wenngleich älteren Stiles, ist das von Immanuel Schmidt.

Nach der analytisch-direkten Methode bearbeitet finden wir Sevin, Fehse und namentlich Bierbaum, sodann Aßmann-Meyer, F. Schmidt, den Mitarbeiter Roßmanns; viel im Gebrauche sind auch Tendering, Nader und Würzner, Pünjer und Hodgkinson, Dubilav und Boek, endlich Hausknecht 'The English Student'. Eine weitere Besprechung der Lehrbücher alter und neuer Richtung verbietet leider der dieser Abhandlung zugemessene Raum.

DER ERDKUNDLICHE UNTERRICHT.

Von Dr. Felix Lampe.

Das Forschungsfeld der Erdkunde ist die Erdoberfläche mit allem, was sie trägt an Natur wie Kultur, in seinen Wechselbeziehungen, seiner Zusammengehörigkeit. Bei solchem Reichtum mannigfaltigen Wissensstoffes ist Auswahl und Behandlung geographischer Tatsachen dem Ermessen der einzelnen Gelehrten in höherem Maß anheimgestellt als in anderen Wissenschaften. Auch bei der Jugendunterweisung hängt aller Erfolg von persönlichen Gaben, persönlicher Liebe zur Sache ab. Von selbst also ergibt sich, daß der Unterricht in einer Wissenschaft, die an sich nach Umgrenzung und Inhalt deutungsfähig ist, in besonders hohem Maße von der Lehrpersönlichkeit bestimmt wird, und daß für kein Schulfach so weit auseinandergehende Vorschläge betreffs des Lehrstoffs und der Lehrweise gemacht sind wie für die Erdkunde. Die Vertreter der bloß zeichnenden, allein beschreibenden, lediglich den Atlas, nur die Wandkarte, vornehmlich das Lehrbuch benutzenden Richtung, die Verfechter der ganz naturwissenschaftlichen, der vorwiegend wirtschaft- und kulturkundlichen, der geschichtlich-politischen Erdkunde sind keineswegs immer duldsam gegen Andersgesonnene gewesen. Kurz, die Ausgestaltung des erdkundlichen Unterrichts nach Organisation und Methodik ist ein heiß umstrittenes, noch immer wenig geklärtes Gebiet der Unterrichtslehre. Da die Erdkunde als Nebenfach angesehen wird, das noch dazu seine breiteste Entwicklung in den Unterklassen findet, sind oft in ihr Lehrer aushilfs- und zeitweise beschäftigt, die der geographischen Wissenschaft ganz fernstehen, auch wohl nur seminaristische Bildung besitzen. Deshalb gesellt sich zur erstaunlichen Fülle methodischer Vorschläge und Anweisungen widerspruchsvoll die Tatsache, daß oft der Unterricht selbst ohne bewußte Klarheit von Schwierigkeiten und von Ratschlägen zu ihrer Überwindung erteilt wird. Persönliche Lehrerfahrung ist zwar nie durch theoretische Einsicht ins Wesen eines Unterrichtsfaches ersetzbar. Doch sind erprobte Erfahrungen von Fachleuten auch nicht zu mißachten; sonst werden die Schüler Probiersteine eines Lehrvirtuosen, der die Ergebnisse der Methodik nicht kennt. Gerade der Erdkundeunterricht aber bedarf solcher Lehrer, die zugleich praktisch erfahren und theoretisch wohl durchgebildet sind; denn kein Schulfach pflegt wegen der erwähnten Umstände die Schüler ungleichmäßiger vorbereitet, so verschieden vorgeschult zu finden, wie der Erdkundeunterricht. Er

ist schon aus diesem Grunde keineswegs leicht oder gar bequem, wenigstens nicht für Lehrer, die es mit ihrer Pflicht streng nehmen.

Es ist nicht Aufgabe der folgenden Betrachtungen, zu vorhandenen Auslegungen über Grenzen und Eigenart der erdkundlichen Wissenschaft eine neue zu fügen oder die zahlreichen Anweisungen für den Geographieunterricht um eine neue Lehre zu bereichern, sondern es gilt aus der Geschichte der geographischen Wissenschaft ihren gegenwärtigen Stand und die von ihrer Entwicklung und von der des Schulwesens abhängige Organisation des erdkundlichen Unterrichts zum Verständnis zu bringen und einen Einblick in die wichtigsten Fragen zu geben, welche dieser Unterricht hinsichtlich der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes, hinsichtlich der Lehrmittel und der Lehrpersönlichkeit an den Lehrer stellt.

A. GESCHICHTE UND ORGANISATION DES UNTERRICHTS.[1]

Die Erdkunde ist zugleich eine der ältesten und jüngsten Wissenschaften. Abenteuerlust und Wissensdurst, frommer Bekehrungseifer und Gier nach Schätzen in der Ferne oder der Drang, den Umkreis eigener Macht zu erweitern, trieb den König und Kaufmann, den Geistlichen und Gelehrten, den unstet der Heimat Überdrüssigen von jeher zur Mitwirkung an der Entschleierung des Erdbildes, und neben der räumlichen Ausdehnung erdkundlicher Kenntnisse ging schon im Altertume, bald Schritt haltend, bald voreilend oder nachhinkend, eine Vertiefung ins Wesen und in die Gestalt der Erde, ihrer Oberfläche und der auf ihr wirksamen Kräfte. Eine in sich geschlossene Wissenschaft mit reicher Entfaltung von allerlei seitlichen Forschungszweigen ist die Geographie aber erst seit Alexander v. Humboldt und Karl Ritter im 19. Jahrhundert geworden.

Was die Bewohner Mesopotamiens und Ägyptens an Maßen und Zahlen ersonnen, an Gestirnkenntnis erworben, was die Phönizier auf weiten Fahrten erkundet hatten, ging zu beträchtlichen Teilen in den Wissensschatz der Griechen über, die in jahrhundertelanger Geistesarbeit zur rechten Anschauung der sich um die Sonne und um sich selbst drehenden Erdkugel vordrangen, ein Gradnetz berechneten, mit seiner Hilfe Karten entwarfen und zu guter Erkenntnis der Länder ums Mittelmeer und bis nach Indien gelangten. Wieviel von solchem Wissen dem Jugendunterrichte zugute kam, bleibt gleichgültig; denn mit der griechisch-römischen Welt ging im frühen Mittelalter für das Bewußtsein der breiten Massen wie der Gebildeten die geographische Kenntnis des Altertums

[1]) Peschel, Gesch. der Erdkd. bis auf A. v. Humboldt u. K. Ritter (München 1865, 2. Aufl. bes. von A. Ruge 1877). F. v Richthofen, Triebkräfte u. Richtungen d. Erdkd. im 19. Jahrhd. (Ges. f. Erdk. Berlin 1903, S. 655). S. Günther, Gesch. d. Erdkd. (Leipzig u. Wien 1904). — Kropatschek, Zur geschichtl. Entwicklg. des geogr. Unterr. (Verhdlg. des 1. Deutsch. Geographentages 1881, S. 120). Gruber, Die Entwicklg. der geogr. Lehrmethode im 18. und 19. Jahrhd. (München 1901). Gruber, Geographie als Bildungsfach (Leipzig 1904). Franz, Die Erdkd. im Gymnasialunterr. mit d. 1. Normallehrplan (Wiss. Beil. z. Jahresber. des kath. Gymn. zu Sagan 1900). Stefl, Beiträge zur Gesch. des geogr. Unterr. an humanist. Gymnas. des Kgr. Bayern (Wiss. Beil. zum Jahresber. d. Gymnas. in Regensburg 1902).

verloren. Eine Vermehrung des erdkundlichen Wissens erfolgte — sieht man von den Leistungen der Araber ab —, als gleichzeitig die Schriften der alten Geographen, voran des Ptolemäus, wieder auflebten und die großen überseeischen Entdeckungen der Spanier und Portugiesen vor sich gingen. Damals erblühte auch das humanistische Schulwesen, so daß die Errungenschaften alter und neuer erdkundlicher Forschungen der Jugend vorgelegt werden konnten. Doch wurde zunächst nur an wenigen Universitäten Geographie gelehrt, und in die Schulen drang sie zaghaft erst seit der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts. Nahmen die Gebildeten zwar gern Anteil an länderkundlichen Schilderungen, so daß neben der Bibel Seb. Münsters Kosmographie oder ein ähnliches Buch fast in jedem deutschen Hause zu finden war, die Lehrweise der Humanisten entsprach doch nicht den Anforderungen eines guten erdkundlichen Unterrichts. Die Anlehnungen an die Schriften der Alten gab dem geographischen Wissen etwas Unvollständiges, Zufälliges, weil die Neuentdeckungen gar nicht oder nur anhangsweise zu dem behandelt wurden, wovon Griechen und Römer sprachen, und die Verschmelzung von Sach- und Sprachunterricht ließ die zersplitterte Aufmerksamkeit der Schüler nicht ins Wesen der Erdkunde dringen; denn es verkümmerte die Grundlage geographischer Erkenntnis, sinnliche Anschauung. Trotzdem fehlt es noch jetzt nicht an Stimmen, die beispielsweise für Realschulen den erdkundlichen Unterricht über England und seine Kolonien in englischer, über Frankreichs Länder in französischer Sprache erteilt zu sehen wünschen, und an anderen, die für Gymnasien nur die Abschnitte der Erdkunde zu genauerer Durchnahme empfehlen, die mit dem Geiste des klassischen Altertums in Einklang stehen, also die Mittelmeerländer und die Geographie des Menschen.

Es kennzeichnet die Größe des Amos Comenius, bei dem jedes Lernen aus sinnlicher Anschauung erblühen sollte, daß er für den Geographieunterricht den noch jetzt gültigen Satz aufstellt, die Erdkunde erwachse aus der Heimatkunde, indem die Belehrung, vom Hause zur ferneren Umgebung fortschreitend, die geographischen Grundbegriffe an den Tatsachen selbst verdeutliche. Zu allgemeiner Klarheit über Ziele und Arten des erdkundlichen Unterrichts kam man aber schon deshalb nicht, weil es noch immer vom persönlichen Ermessen der Professoren, Rektoren, Lehrer an Hoch-, Mittel- und niederen Schulen abhing, ob überhaupt selbständige Unterrichtsstunden für Geographie angesetzt waren. Meist bildete die Erdkunde als Raumwissenschaft wie schon im Mittelalter einen Anhang zur Geometrie, und vom ersten Auftreten staatlich festgesetzter Lehrpläne bis in die Gegenwart wird mit Recht die mathematische Geographie wenigstens in den Oberklassen den Mathematikern zugewiesen. Immer häufiger gesellte man die Erdkunde auch den Geschichtsunterweisungen bei, als Zusammenstellung von Örtlichkeiten, an denen wichtige Ereignisse sich zugetragen. Schon Plinius hatte die *locorum nuda nomina* verabscheut; doch um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts bestand der erdkundliche Schulunterricht fast ganz aus Aufzählungen trockener Tatsachen. Am reinsten spiegelt diese Art des rein gedächtnismäßigen Lernens das jahrzehntelang vielbenutzte Schulbuch von Hübner wieder: 'Kurze Fragen und Antworten aus der alten und

neuen Geographie'. Leider wird noch jetzt auf niederen und höheren Stufen der Schule allen Fortschritten erdkundlicher Wissenschaft und Unterrichtskunst zum Trotz manchem Schüler die Geographie durch diese gedächtnismäßige Behandlung eines meist gar nicht geographischen Lehrstoffs verleidet.

Das 18. Jahrhundert, hoch bedeutsam für die Entwicklung des modernen Schulwesens, hat auch für die Erdkunde als Schulfach viel Gutes gewirkt. Man begann mancherorten die Realien zu betonen und gab dann dem Geographieunterrichte Selbständigkeit. Noch gegenwärtig wird er an Realschulen und Realgymnasien eifriger gepflegt als an Gymnasien. Andere betonten, man müsse ihn vor allem von der Geschichte trennen, eine noch jetzt von den Geographen stets wiederholte Forderung angesichts der Tatsache, daß mindestens in Oberklassen der Erdkundeunterricht mit dem geschichtlichen verschmolzen ist, daß vielfach in Zeugnissen der Schüler Geschichte und Geographie eine gemeinsame Beurteilung erfahren. Ferner suchte man Zusammenhänge zwischen Volk und Boden aufzufinden, um den Lehrstoff zu vergeistigen, Bestrebungen, die an Herders Schriften ebenso Halt fanden wie später an denen Ritters, zuletzt an denen Ratzels. Gegen Schluß des 18. Jahrhunderts werden 'Geographie und Geschichte' — so die Reihenfolge! — als zusammengehörende Fächer mit selbständigen Unterrichtsweisen fast überall in höheren Schulen gelehrt, nicht durchweg mit gleicher Stundenzahl; doch war die Erdkunde, als das Abiturientenexamen eingeführt wurde, von vornherein Prüfungsfach, was sie gegenwärtig nicht mehr ist. Während es am Ende des 19. Jahrhunderts mit dem geographischen Schulunterrichte dürftig aussah, obwohl an den Universitäten die erdkundliche Wissenschaft blühte, war umgekehrt die Wertschätzung der Geographie an den Schulen gegen Ende des 18. Jahrhunderts nicht von entsprechend nachhaltigen Folgen begleitet, weil die Wissenschaft der Erdkunde im Grunde noch nicht entscheidend über die Errungenschaften früherer Zeiten hinausgewachsen war.

Durch die Fülle zu beachtender Tatsachen kann die erdkundliche Wissenschaft zwei Richtungen einschlagen. Entweder faßt sie die Gesamtheit aller auf größerem oder kleinerem Raum vereinten Erscheinungen zur 'Länderkunde' zusammen oder verfolgt über den ganzen Erdball hin die Eigenart bestimmter Vorkommnisse, seien es Tatsachen der Bodenbildung, der Witterung, der Abhängigkeiten lebender Wesen von ihrer Heimat oder anderes; so entsteht die 'Allgemeine Geographie'. Beide Richtungen pflegte schon das Altertum; beide sollten noch jetzt in unseren Schulen zu Worte kommen. Doch wird hier immer die Länderkunde im Vordergrunde stehen. Herodot und Strabo schufen die Anfänge dieser Länderkunde, indem sie über die Ursachen dessen nachdachten, was sie von der Fremde erfuhren. Je größer im Lauf der Jahrhunderte die Tatsachenfülle wurde, um so weniger wußte man aus der erdrückenden Stoffmenge übersehbare Einheiten zu gestalten. Man kam zu bloßen Aufzählungen, und als einfachste Gruppierung boten sich die Staatengebilde dar. Dadurch wurde die Schilderung der Naturgegebenheiten von der geschichtlichen Betrachtungsweise überwuchert, die nun auch im Schulunterrichte des 17. und 18. Jahrhunderts vorherrschte und in Schulbüchern noch des 19. Jahrhunderts

sich breit bemerkbar macht. Die Allgemeine Erdkunde mußte im argen liegen, solange nicht auf den verschiedenen Gebieten der Naturerkenntnis von der Physik und Chemie an bis in die beschreibenden Naturwissenschaften hinein sichrere Ergebnisse vorlagen. Aristoteles, die Gelehrten des Mittelalters, noch Geographen des 18. Jahrhunderts halfen sich mit Spekulationen fort, wenn die Naturbeobachtung oder das Laboratoriumsexperiment nicht ausreichte, und der vereinzelte Versuch einer *Geographia generalis* des geistvollen Niedersachsen Varenius im 17. Jahrhundert blieb unverstanden. Aber auch in der kartierenden Darstellung erdkundlicher Kenntnisse, nach der die Griechen der Wissenschaft den Namen Geographie zuerteilt hatten, war man über das Altertum bis zum Schluß des 18. Jahrhunderts wohl im Umfang und in der Genauigkeit der Kartenzeichnungen hinausgelangt, nicht aber in der Fähigkeit, das Gelände plastisch zu veranschaulichen, nicht im Verständnis für die Formen der Erdoberfläche. Entscheidende Fortschritte waren der Erdkunde erst durch das Wirken Alexanders v. Humboldt beschieden. Er vertiefte die Länderkunde durch glänzende Schilderungen weiter eigener Reisen und schuf neu die Allgemeine Geographie, indem er beobachtete Erscheinungen analysierte und ihre Bestandteile auf synthetischem Wege durch Vergleichung zu Kategorien zusammenfaßte. Die Formen der Erdoberfläche, die Zustände im Luftmeer, die Verbreitung der Pflanzen, die menschlichen Kulturen, selbst die Geschichte der Erdkunde stellten plötzlich dem forschenden Geiste ganz neue Aufgaben, und bei ihrer Lösung boten die inzwischen erblühten oder sich noch entwickelnden Naturwissenschaften reiche Hilfsmittel. Doch fehlte diesem weiten Forschungskreise die Geschlossenheit zu einheitlicher Wissenschaft, als Humboldt, ohne Schüler zu hinterlassen, starb. Die aus dem gemeinsamen Stamm seiner Beobachtungen und Gedanken erwachsenen Zweige der Forschung strebten weit auseinander, und dem erdkundlichen Schulunterricht fiel keine der reifen Früchte zu. Um so tiefer wirkte auf ihn Karl Ritter, neben Humboldt der Begründer der jungen Wissenschaft der Erdkunde. Er trieb Allgemeine Geographie im Sinne einer auf alle Länder gleich sorgsam sich erstreckenden Forschung und Vergleichende Geographie, um objektive Gesichtspunkte zur Beurteilung der einzelnen Erscheinungen zu gewinnen. Den gewaltigen Wissensstrom, der ihm durch bewunderungswürdige Verwertung weit zerstreuter Quellen zufloß, leitete er ins Bett der Anthropogeographie: Die Erde ist das Erziehungshaus der Völker. Wie die Naturerkenntnis durch Humboldt wurde die Geschichtswissenschaft durch Ritter machtvoll angeregt, doch nicht nur wie bei jenem durch Schriften sondern auch durch zahlreiche Schüler, von denen viele sich der Jugenderziehung widmeten. Dem erdkundlichen Unterrichte freilich war die Übertragung Ritterscher Gedanken auf die Schule keineswegs immer förderlich. Er wurde immer wieder mit geschichtlichen Bestandteilen durchtränkt, widmete sich besonders eingehend der Staatenkunde und litt nach wie vor unter der Anhäufung statistischen Wissensstoffes und zahlloser Ortsnamen. Nicht nur in Süddeutschland klagte ein Gymnasialprofessor aus Hof über die Masse des Gedächtnisstoffes und den Mangel an Einsicht beim erdkundlichen Unterricht (1825);

in Preußen schritt die Oberstudienkommission tadelnd gegen die Gedächtnisüberlastung der Schüler in Geographiestunden ein. Die schöne Blüte geschichtlicher Forschungen im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts unterstützte noch das Bestreben, erdkundliche Kenntnisse den Schülern als eine Vorstufe zum Geschichtsunterrichte beizubringen. Als ein neuer Lehrplan (1837) die 3 Stunden Geschichte und Geographie in den Oberklassen preußischer Gymnasien auf zwei einschränkte, wies man die Erdkunde aus dem Oberbau der höheren Schulen auf die Mittel- und Unterstufe, und als die 3. Stunde wiedereingeführt wurde (1856), schlug man sie der Geschichte zu. Noch bis heute ist Erdkunde in die Gymnasial- und Realgymnasialoberklassen nicht wieder eingedrungen.

Neben Fortschritten der Wissenschaft bestimmen Bewegungen auf dem Gebiete der Erziehungslehre an sich die Organisation des Fachunterrichts. Die großen Pädagogen des 19. Jahrhunderts befruchteten die Schulgeographie durch treffliche Gedanken. Herbart lehrte, die Erdkunde zeige 'assoziierenden Charakter' und dürfe einen Mittelpunkt der verschieden gearteten Unterrichtsfächer bilden, von dem nach verschiedenen Seiten die gesonderten geschichtlichen und naturwissenschaftlichen, technischen und staatswissenschaftlichen Lehren ausstrahlen könnten. Diesterweg, der das Kind zur Selbsttätigkeit heranreifen lassen wollte, regte zu Schülerwanderungen an. Doch fehlte es auch nicht an seltsamen Vorschlägen, um das anscheinend unzertrennbar mit dem Geographieunterrichte verbundene Lernen von Namen und Zahlen zu erleichtern. Karten-, Lotto-, Reisespiele wurden empfohlen. Ein in mancher Hinsicht trefflicher Pädagog wie Campe dachte sogar daran, dergleichen in die Schule zu verpflanzen, obwohl die gedächtnismäßige Seite durch solche Maßnahmen erst recht betont, der Lernstoff um des Spieles willen meist noch durch eine Menge von Nebensachen vermehrt wird und die sinnliche Anschauung verkümmert. Wie wenig der Erdkundeunterricht im allgemeinen taugte, beweist der Umstand, daß die leitenden Geographen der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts, F. v. Richthofen und Fr. Ratzel, Autodidakten sind. Gab es doch auch an den wenigsten Universitäten Professuren für Erdkunde. Seit dem Bestehen von Behörden für die wissenschaftliche Prüfung der Oberlehrer in Preußen befanden sich Pädagogen und Philologen, Mathematiker, Physiker und Historiker unter den Mitgliedern, später auch Vertreter der Religion, der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften. Erdkunde aber wurde bis in die 70er Jahre vom Professor der Geschichte geprüft, natürlich als Sammlung geschichtlich bemerkenswerter Örtlichkeiten. Den angehenden Lehrern fehlte also der Ansporn zu vertieftem Geographiestudium. In den 50er und 60er Jahren war trotz Humboldt und Ritter der Erdkundeunterricht auf einem sehr tiefen Stande, obschon es nicht an einzelnen tüchtigen Lehrern fehlte, die in ihrem örtlich beschränkten Wirkungskreise den Schülern ansehnliche Kenntnisse in der Geographie vermittelten. Doch nur an einzelnen Realanstalten gab es Erdkunde noch in Prima. An Gymnasien war sie stellenweis selbst aus den Mittelklassen verschwunden, sogar in der Quarta auf eine Wochenstunde zusammengeschmolzen. Seltsamerweise hatte sie sich als Prüfungsfach beim Abiturientenexamen erhalten. Kurze

Wiederholungen in den Geschichtsstunden mußten den Primanern den nötigsten Wissensstoff auffrischen, den Schülern eine Qual und kein Heil fürs Lehrfach, das immer weiter mit der Geschichte verkuppelt auf ödem Einpauken beruhte, und außerdem kein Erfolg für die Bildung. Gar zu seltsam stach die Vernachlässigung des erdkundlichen Schulunterrichts, die bei den schlechten Ergebnissen der Abiturientenprüfungen in diesem Fache zutage trat, von der lebhaften Teilnahme ab, die alle Welt den großen Erfolgen kühner Reisender entgegenbrachte, als Zug um Zug das Innere der noch unbekannten Festländer durchforscht, das Geheimnis der Polargebiete enthüllt wurde. Die gewaltigen Fortschritte, welche der räumlichen Ausdehnung erdkundlicher Kenntnisse im 19. Jahrhundert beschieden waren, mußten schließlich auf den Geographieunterricht fördernd einwirken.

Oskar Peschel war der führende Geograph im 3. Viertel des Jahrhunderts. Ein umfassender Geist, vereinte er die naturwissenschaftliche und geschichtlich-völkerkundliche Richtung der Erdkunde. Weit unmittelbarer als Ritter oder gar Humboldt nahm er Stellung zu den Mißständen der Schulgeographie. Er betonte, guter Erdkundeunterricht müsse auf dem sorglich zu entwickelnden Verständnis der Karte beruhen; doch sei rein äußerliche Ortskunde zu verwerfen. Er verlangte bei der Klassendurchnahme sinnfällige, fesselnde Beschreibungen der Länder und Völker. Lehrer müßten, um diesen Forderungen zu entsprechen, wohlvorgebildet sein. Um die geographischen Kenntnisse der Schüler zu bessern, wählte man in der Tat den zweckmäßigen Weg, zuerst die erdkundliche Bildung der Lehrer zu heben. Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts wurden nach und nach an allen preußischen und deutschen Universitäten geographische Professuren begründet, und ihre Vertreter wurden in die meisten Prüfungskommissionen für Oberlehrer berufen. Wie die Fortschritte erdkundlicher Kenntnisse infolge der Entdeckungsreisen einerseits, die Bedürfnisse der Schulen andererseits zur Errichtung geographischer Lehrstühle geführt hatten, so entstammten die zunächst berufenen Professoren entweder den Reihen der wissenschaftlich gebildeten Reisenden oder denen der erdkundlich interessierten Oberlehrer. Jene erfüllten die geographische Wissenschaft mit reicherem Inhalte, gaben ihr festere Einheit und Umgrenzung, diese förderten von der Universität aus die Schulgeographie. Unter jenen steht an erster Stelle Ferdinand v. Richthofen, daneben Friedrich Ratzel; unter diesen sind neben anderen verdienstvollen Männern vornehmlich Alfred Kirchhoff und Hermann Wagner zu nennen. Die rasche und kraftvolle Entwicklung der erdkundlichen Wissenschaft, die der Begründung der neuen Professuren folgte, besaß keinen Zusammenhang mit der Ritterschen Schule. Sie lehnte sich an die Naturwissenschaften an. F. v. Richthofen war Geolog, hatte aber auf weiten Wanderungen in Siebenbürgen, Indien, Kalifornien und Ostasien nicht nur die Gesteinskunde an sich durch erstaunlich eindringende Beobachtungen gefördert, sondern sich in den Zusammenhang aller Erscheinungen vertieft, die das Wesen der Landschaft, die Wechselbeziehungen zwischen Boden und Klima, zwischen der Natur und dem Menschen bestimmen. Das alles bildet für ihn den Inhalt

der Geographie, ob man sie als Länderkunde oder als allgemeine vergleichende Erdkunde betreibt, ein vielseitiger Stoff, eine einheitliche Wissenschaft; denn einheitlich ist die Betrachtungsweise, nämlich die ursächliche Verknüpfung der auf der Erdoberfläche örtlich vereinten Tatsachen. So schließt sich v. Richthofen an A. v. Humboldt an, faßt aber die Mannigfaltigkeit der Einzelforschungen des großen Vorgängers bewußt in ein geschlossenes System. Auch Ratzel ging von den Naturwissenschaften aus. Hatte Ritters Wirken die Geographie geschichtlich gemacht, so schaut Ratzels Neuschöpfung der Anthropogeographie die Geschichte geographisch an. Was Lage und Grenze, Meer und Land, Fluß, Gebirge und Ebene für Volk und Staat bedeutet, wies er nach an einer Fülle von Beispielen aus der Geschichte und dem Leben der Natur- und Kulturvölker. Zwar haftet auch seinen Gedankengängen noch Spekulation und Subjektivität an; aber gerade Lehrern brachten seine Schriften reiche Anregung dafür, wie politische und physikalische Geographie sich durchdringen sollen. — Wichtig für die Schulgeographie war, daß die Ausbildung der Lehrer während der Studienjahre durch weiteren persönlichen Zusammenhang zwischen Hochschulprofessoren und Lehrern ergänzt wurde, vor allem auf den deutschen Geographentagen. Bei diesen alle 2 Jahre stattfindenden Vereinigungen aller an der Entwicklung der Erdkunde teilnehmenden Gebildeten ist Schulgeographie stets Beratungsgegenstand, und seit 1901 sorgt eine vom Geographentag eingesetzte 'ständige Kommission für erdkundlichen Schulunterricht' für alle Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgeographie.[1])

Was dem Erdkundeunterricht im 18. Jahrhundert gefehlt, eine blühende geographische Wissenschaft, was er in den ersten 7 Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entbehrt, eine hinreichende Zahl wohlausgebildeter Lehrer, beides besitzt er zu Anfang des 20. Jahrhunderts in reichem Maße. Eines gebricht ihm noch: die rechte behördliche Organisation und die Lehrpläne, welche die vorhandenen tüchtigen Lehrer instand setzen, die Ergebnisse der erdkundlichen Wissenschaft für die Schule fruchtbar zu machen. Solange unter den Beamten in den Schulbehörden, den Mitgliedern der Volksvertretungen, allgemein in den Kreisen der Gebildeten erst wenige sich finden, die in ihrer Jugend selber guten Unterricht in der Erdkunde genossen haben, werden Wünsche nach Umformungen des Schulwesens, die der Geographie eine würdigere Stellung in der Jugendbildung versprechen, kaum Aussicht auf Berücksichtigung haben, am wenigsten gegenwärtig; denn nachdem die Schulen in Preußen und einer Reihe

[1]) Verhandlg. d. deutschen Geographentage, Berlin, D. Reimer seit 1881. Besonders Bd. XII 1897 u. XIII 1901 sind f. d. Organisation des Erdkundeunterr. wichtig. Vgl. ferner: H. Wagner, Die Lage des geogr. Unterr. an d. höh. Schul. Preußens. Hannover u. Leipzig 1900. H. Fischer, Zur Methodik d. erdkdl. Schulunterrichts (Zeitschr. d. Ges. f. Erdk. Berlin 1902, S. 112). Die in Frage kommenden Abschnitte aus Baumeister, Handbuch d. Unterrichts- u. Erziehungslehre. München 1896. Lehrpläne, Lehr- u. Prüfungsordnungen der einzelnen deutschen Bundesstaaten. Für Preußen außerdem: Verhandlg. d. Direktorenversammlgn. in d. Provinzen des Kgr. Preußen. Berlin, Weidmann. Eine Zusammenfassg. d. Beschlüsse bis 1900 gibt Killmann, Die Direktorenvers. d. Kgr. Preußen. Berlin, Weidmann 1900. Vgl. auch Haack im GA. III, 2ff.

anderer deutscher Staaten letzthin viel Wandelungen erfahren haben, herrscht das berechtigte Verlangen nach einer Zeit ruhiger Entwicklung, und die Geographen mit ihren Forderungen einer für ihre Wissenschaft günstigeren Einrichtung der Stundenverteilung und Ausgestaltung der Lehrpläne werden stellenweis als Störenfriede empfunden. Wirklich ist auch im Laufe des 19. Jahrhunderts trotz aller Schwankungen und Rückschritte im einzelnen eine Besserung im ganzen für die Erdkunde eingetreten. Dies Fach fehlt jetzt in keiner Schulgattung mehr, sieht man von manchen Fortbildungsschulen ab, und die Vorschriften über Lehrziel und Lehrweise bieten in den meisten deutschen Bundesstaaten ausreichende Möglichkeit für einen annehmbaren Unterricht. Freilich beschränkt die Lehr- u. Prüfungsordnung für sächsische Gymnasien (28. I. 1893) die geographischen Lehraufgaben auf 'die zur allgemeinen Bildung erforderliche Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen und dem Wesentlichsten aus der physikalischen und politischen Geographie. Genaue Kenntnis von Mitteleuropa, soweit solche zum Verständnis der allgemeinen Weltgeschichte erforderlich ist.' Hier ist Erdkunde nach alter Anschauung Dienerin der Geschichte. Rein erdkundlicher Unterricht gehört offenbar nicht zur allgemeinen Bildung, sondern nur gewisse Grundlehren und 'Wesentlichstes'. Das andere ist wahrscheinlich Fachstudium. Einen weiten Schritt vorwärts bedeutet die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Realgymnasien (22. XII. 1902): 'Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen und physischen Erdkunde; Verständnis für den Zusammenhang der menschlichen Kulturverhältnisse mit der Beschaffenheit der Erdoberfläche. Sicherer Überblick über die politische Erdkunde; genauere Bekanntschaft mit Mitteleuropa.' Also von selbst versteht sich die Zugehörigkeit der geographischen Grundlehren zur Allgemeinbildung; nichts mehr von einer Abhängigkeit der Geographie von der Weltgeschichte; wohl aber 'Verständnis' für Kulturabhängigkeit von der Landeseigenart. Die entsprechenden Anordnungen für sächsische Realschulen (8. I. 1904) stimmen mit denen für die Realgymnasien überein, verlangen nur noch Kenntnisse der Örtlichkeiten, Bodenerzeugnisse, Verkehrswege, die für Handel und Industrie wichtig sind. Der Lehrplan für die Gymnasien und Lyzeen Württembergs (16. II. 1891) fordert 'Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen Geographie und eine übersichtliche Kenntnis der wichtigsten topischen Verhältnisse und der politischen Einteilung'. Zu billigen ist die Warnung vor 'Überladung der Schüler mit Zahlen und Namen'; aber eindringendes Verständnis in die Eigenart der 'topischen Verhältnisse und der politischen Einteilung', in die Gründe für diese Eigenart, in die Zusammenhänge zwischen Bodenformen, Witterung, Siedelung und zwischen den anderen Tatsachen des erdkundlichen Lehrstoffes wird in Württemberg nicht verlangt. Wenigstens hineindeuten läßt sich dies Verlangen in das Lehrziel des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen Bayerns: 'Anschauliche Kenntnis von der natürlichen Beschaffenheit der Erdoberfläche, von den physikalischen und politischen Verhältnissen der Erdteile und ihrer Länder'. Stehen hier zwar die physikalische und politische Geographie unverbunden nebeneinander wie zwei

aufeinander folgende, nicht sich durchdringende Glieder, so gehört doch zur Anschaulichkeit mehr als bloßes Einprägen örtlicher Verhältnisse, gehört Erweckung des Verständnisses. Auch nach dem Lehrplan für die Gymnasien in Hessen soll 'auf allen Stufen möglichste Anschaulichkeit' erstrebt werden. Ebenso wird in Baden 'besonderer Wert auf möglichst deutliche Anschauung der geographischen Verhältnisse gelegt'. Das kann natürlich recht äußerlich durch Kartieren und Vorzeigen von Bildern in einem doch wesentlich topographischen Unterricht geschehen; aber diese Vorschriften lassen tüchtigen Lehrern die Bahn frei. In Preußen und den Staaten, die sich dem preußischen Unterrichtswesen anschmiegen, z. B. in Anhalt oder Braunschweig, kommen die letzten Lehrpläne (1901) dem, was Erdkunde in Wahrheit ist, am nächsten: 'Verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur und der Kartenbilder, Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und der räumlichen Verteilung der Menschen auf ihr, sowie Kenntnis der Grundzüge der mathematischen Erdkunde'. Die Erdkunde hat nach Ansicht dieser Lehrpläne die Bedeutung einer Naturwissenschaft, aber 'die physische Erdkunde darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden; beide sind vielmehr innerhalb der Länderkunde in möglichst enge Verbindung zu setzen.'

Ungleich unerfreulicher für den erdkundlichen Unterricht in Preußen und

Klassenbezeichnungen:	Sch. in Bayern, Württemberg:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Gesamtzahl der erdkundl. Unterrichtsstunden
	Realsch. Preußen, Sachsen:	VI	V	IV	III	II	I				
	Alle anderen Schulen:	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	
Preußen:	Gymnasien	2	2	2	1	1	1				9
	Realgymnasien	2	2	2	2	2	1				11
	Oberrealschul.	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14[1]
	Realschulen	2	2	2	2	2	2				12[2]
Bayern:	Gymnasien	2	2	2	2	1					9
	Realgymnasien	2	2	2	2	2					10
	Realschulen	2	2	2	2	1	1				10
Sachsen:	Gymnasien	1	2	2	2[3]	2[3]					7
	Realgymnasien	2	2	2	2	2	1	1	1		13
	Realschulen	2	2	2	2	2	2				12
Württemberg:	Gymn. u. Lyzeen		1	1	1	1½	1½	2[3]	2		9
Baden:	Gymnasien	2	2	2	1	1					8
	Realgymnasien	2	2	2	2	2					10
	Realschulen	2	2	2	2	2					10
Hessen:	Gymnasien	2	3	2	1	1					8
	Realgymnasien	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14
	Realschulen	2	3	2	2	2	1				14
Mecklenburg-Schwerin:	Gymn.	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12

[1]) Ähnlich die Oberrealschulen von Hamburg nach dem Lehrplan von 1905. Da hier aber auch der Biologie eine Stätte in den Oberklassen bereitet wird, so werden der Erdkunde nicht 3, sondern nur 2—3 Stunden im Oberbau der Schule eingeräumt. Die Verteilung im einzelnen bleibt den Schulen anheimgestellt.

[2]) Im etwas abweichenden Lehrplan der Berliner Realschulen haben die Klassen II und I meist nur 1 Stunde Erdkunde, dafür VI und V oft 3.

[3]) Nur während der einen Hälfte des Schuljahres, in der anderen Hälfte fällt der erdkundliche Unterricht fort. Daher ist in der Gesamtzahl nur 1 Stunde gerechnet.

den anderen Bundesstaaten liegen die Verhältnisse hinsichtlich der Stundenverteilung, wie das die tabellarische Übersicht lehrt. Bedeutsam treten zwei Übelstände hervor. Fast überall ist die Erdkunde in den Oberklassen ausgeschlossen, und doch sind erst hier die mathematischen, physikalischen, chemischen, auch die geschichtlichen Kenntnisse der Schüler groß genug, um ihnen ein hinreichend vertieftes Verständnis für das Erdbild im ganzen, für die Einzellandschaft und die an ihr gestaltenden Kräfte, für die Siedelungskunde zu ermöglichen. Ferner ist auf der Mittelstufe vieler Schulen die Erdkunde mit einer Wochenstunde viel zu dürftig angesetzt, wenn der Unterricht mehr als bloßen Gedächtnisstoff übermitteln soll. Beide Mängel sind eben Hinterlassenschaft einer Zeit, wo Schulgeographie aus Ortsnamen und Zahlen von Volksmengen, Flußlängen und Berghöhen bestand, wo man erdkundlichen Unterricht für besonders geeignet bei jugendlichen Schülern hielt, deren Gedächtnis leicht aufnahmefähig sei, bei denen es auf verstandesmäßige Durchdringung des Lernstoffes angeblich weniger ankommen sollte. Natürlich wird solch äußerlich in frühen Jahren eingeprägter Lehrstoff später rasch vergessen, wenn es an Wiederholung und Vertiefung in ihn fehlt. Die Mühe ist umsonst gewesen. Deshalb würden jetzt einsichtige Lehrer der Erdkunde lieber den Unterricht in den Unterklassen einschränken lassen, als auf den in der Oberstufe verzichten. Wird doch auch der geschichtliche Unterricht in dieser Weise geordnet. Gegenwärtig leidet wegen dieser Verhältnisse die Schulgeographie unter der bitteren Wahl, eine Geographie zu sein, doch nicht für Schüler, weil sie über die Fassungskraft hinauszugehen droht, die für den Klassenstandpunkt vorauszusetzen ist, oder Lernstoff für Schüler, doch keine Geographie. Daß in den meisten Bundesstaaten auf der Oberstufe eine erdkundliche Wiederholung im Rahmen des Geschichtsunterrichts angeordnet ist, vermag diesen Übelstand nicht zu beseitigen; denn diese Verquickung eines in den Grundzügen naturwissenschaftlichen Gegenstandes mit der Geschichte hat, wie die Zustände im erdkundlichen Unterrichte während des 18. Jahrhunderts zeigen, nie gut getan, weder der Geographie noch der Geschichte. Der Verteilung der erdkundlichen Unterrichtsstunden auf die verschiedenen Klassen liegt eine Verkennung des innersten Wesens der Geographie und ihres Bildungswertes zugrunde.

In jedem lebensvollen Unterrichte werden Lehrerfolge weniger durch den behördlich festgesetzten Rahmen der Schulordnung und der Lehrpläne als durch Lehrgeschick und Persönlichkeit des Erziehers bestimmt. So auch im erdkundlichen, dem bei rechter Erteilung die Wärme des deutschen, die Begeisterungskraft des geschichtlichen Unterrichts innewohnt. Deshalb hängt unendlich viel davon ab, wem erdkundliche Stunden übertragen werden. Da auf den deutschen Universitäten das geographische Studium — von einzelnen Ausnahmen abgesehen — jetzt in hoher Blüte steht, ist zunächst anzunehmen, daß von den dort ausgebildeten Männern eine stattliche Schar als wissenschaftlich vortrefflich geschulte Lehrer sich der Ausbildung der Jugend in der Erdkunde annehmen werden. Trotzdem sind auch in dieser Hinsicht Mängel zu beklagen. Als die Universitäten im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts geographische Lehrstühle

erhielten, erwuchs die erdkundliche Wissenschaft im Sinne der Zeitströmung und umbekümmert um die ältere Rittersche Richtung auf naturwissenschaftlichem Boden. In der Schule tritt aber die Erdkunde noch immer dicht neben die Geschichte, vornehmlich in den Mittel- und Oberklassen; deshalb wird sie von Historikern gelehrt, selbst wenn diese unzureichende Lehrberechtigungen in der Geographie besitzen. Es ist aus diesem in der Natur der meisten Lehrpläne begründeten Umstande eigentlich erfreulich, wenn die weitaus größte Zahl der Lehramtskandidaten in Preußen, die wirklich ihre Oberlehrerprüfung in Preußen in der Erdkunde für Oberklassen bestehen, sich zugleich die Lehrberechtigung in der Geschichte erwirbt, obschon es natürlicher wäre, daß erdkundliche Lehrberechtigung mit naturwissenschaftlicher verbunden würde. Immerhin ist es ein großer Fortschritt gegen frühere Jahrzehnte, daß in den meisten Prüfungsordnungen, vornehmlich in der preußischen, die Kandidaten bei der Wahl und Zusammenstellung ihrer Berechtigungen nicht mehr gebunden sind an gewisse feste Gruppen, also vor allem nicht an die früher notwendige Verbindung von Geschichte und Erdkunde. Im Königreich Sachsen schreiben die Lehrpläne für Gymnasien und Realgymnasien — seltsamerweise nicht für die Realschulen! — jetzt sogar vor: 'Soweit tunlich, ist der geographische Unterricht, zumal der in U III und O III, naturwissenschaftlich gebildeten Männern zu übertragen'. An sich freilich sollte ebensowenig ein Naturwissenschaftler wie ein Historiker für den Erdkundeunterricht gefordert werden, sondern ein Geograph, ein Fachmann, so gut wie für jeden anderen Fachunterricht. Es wird dabei an dieser Stelle abgesehen von Erwägungen über die allgemeine Frage, ob Schüler unterer Klassen besser durch eine Mehrzahl von Fachlehrern oder durch einen einheitlichen Klassenlehrer unterrichtet werden. Diese Art des Unterrichts wird in einem Teil Süddeutschlands bevorzugt, jene in den meisten Bundesstaaten. Ebenso ist von Fällen abzusehen, wo ein Oberlehrer, ohne eine wissenschaftliche Prüfung in der Erdkunde bestanden zu haben, durch rege Teilnahme an Fortschritten der Geographie sich als berechtigt zum erdkundlichen Unterricht ausweist. Die preußischen Lehrpläne von 1901 sagen: 'Wünschenswert ist, daß auf allen Schulen der Unterricht in der Erdkunde in die Hand von Lehrern gelegt werde, die für ihn durch eingehende Studien befähigt sind'. In der rauhen Wirklichkeit des Unterrichtsbetriebes wird dieser Wunsch der Behörde jedoch oft nicht innegehalten. Weil die neue erdkundliche Wissenschaft noch so jung ist, daß viele von der Umgrenzung ihres Gebietes, von ihren Arbeitszielen, ihren Forschungsweisen noch wenig wissen, weil vor allem eine einigermaßen allgemeingültige Umformung der Ergebnisse dieser Wissenschaft gemäß den Ansprüchen des Unterrichts in eine anerkannte Schulgeographie noch nicht vollzogen ist, darum wagen es die meisten Lehrer, deren Pflichtstundenzahl noch einer Ergänzung bedarf, die zu ihrem Korrekturunterrichte noch korrekturlose Stunden erhalten sollen, denen sonst irgendeine Erleichterung zugedacht wird, immer noch viel eher, erdkundlichen Unterricht ohne eigene Vorkenntnisse in der geographischen Wissenschaft zu übernehmen als sprachlichen, geschichtlichen, naturwissenschaftlichen, Religions-Unterricht,

wenn ihnen diese Wissenschaften fernliegen sollten. Deshalb wird kein Unterricht an den einzelnen Schulen Preußens von so viel verschiedenen Lehrern erteilt wie der erdkundliche, deshalb keiner von so viel Laien. Oft stehen neben diesen wohlvorgebildete, doch in ihrem Fach unbeschäftigte Geographielehrer. Die preußischen Lehrpläne von 1901 mahnen, es sei darauf zu achten, daß der Erdkundeunterricht an den einzelnen Anstalten nicht unter zu viele Lehrer verteilt werde. Diese Anweisung wird aber allzu häufig vernachlässigt.

Alt wie das Menschengeschlecht, das bewußt um sich zu blicken gelernt hat, ist die Erdkunde, und doch ganz jung erst ihre wissenschaftliche Durcharbeitung. Alt ist daher wohl auch der geographische Unterricht und doch ganz jung erst in seinen Ansprüchen an die Jugendbildung. Alte Anschauungen, veraltete Einrichtungen ringen deshalb in ihm mit Zukunftshoffnungen und Wünschen. Vieles ist seit früheren Zeiten gebessert; noch immer gilt es aber viele Hemmungen zu überwinden; deshalb ist ein guter Unterricht in der Erdkunde eine schwere Aufgabe, da die Tüchtigkeit des Lehrers, die bewußte Handhabung einer erprobten Unterrichtsweise nicht nur die Schwierigkeiten des Lehrstoffs sondern auch mancherlei Mängel der Organisation überwinden muß.

B. DIE UNTERRICHTSWEISE.[1]

1. Lehrziel. Der Erfolg jedes wissenschaftlichen Unterrichts hängt von dem Takt ab, mit dem der Lehrer die Ansprüche des Lehrstoffes mit den Fähigkeiten des Lernenden auszugleichen versteht. Auch erdkundlicher Unterricht übermittelt nicht Wissenschaft an sich, sondern soll sie Kindern und Jüng-

[1] Lüdde, Die Methodik der Erdkunde. Magdeburg 1842. — Lüdde, Die Geschichte der Methodologie der Erdkunde. Leipzig 1849. — M. Geistbeck, Geschichte d. Methodik d. geographischen Unterrichts (C. Kehr, Geschichte der Methodik d. deutschen Volksschulunterrichts. Bd. 2.). — Peschel, Die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand. (In Bd. 1 der Abhandlungen zur Erd- und Völkerkunde. Leipzig 1877.) — Günther, Kirchhoff, Didaktik und Methodik des Geographieunterrichts. (Baumeister, Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. höh. Schulen. München 1895, Beck). — Wagner in Lexis' Reform d. höh. Schulwesens. — Schiller, Handbuch d. prakt. Pädagogik. S. 614ff. — Böttcher, Die Methode des geogr. Unterrichts. Berlin 1886, Weidmann. — Matzat, Methodik des geogr. Unterrichts. Berlin 1885, Parey. — Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geogr. Unterrichts. Halle 1891, Tausch u. Große. — Lehmann, Beiträge zur Methodik der Erdkunde. Halle 1894. — Lehmann, Bildungswert der Erdkunde. Berlin 1896. — Oberländer, Der geographische Unterricht. 6. Aufl. von A. v. Weigeldt, Leipzig 1900, Seele u. Ko. — Rusch, Methodik des geogr. Unterrichts. Wien, Pichlers Witwe. — Becker, Methodik des geographischen Unterrichts. Leipzig u. Wien 1905, Deuticke (aus Klar, Die Erdkunde, Bd. III). — Kerp, Die erdkundlichen Raumvorstellungen. Berlin 1899. — Kerp, Die Methodik des erdkundlichen Unterrichts. 2. Aufl. Trier 1902. — H. Fischer, Methodik des Unterrichts in der Erdkunde. Breslau 1905, F. Hirt. — Pohle, Welche Aufgaben hat der erdkundliche Unterricht an den höh. Lehranstalten zu erfüllen? (Wiss. Beil. z. Progr. d. Leibniz-Gymn. Berlin 1889). — Gorge, Zur Methodik d. geogr. Unterr. an den Mittelschulen, vornehmlich in bezug auf die Konzentration (ZSchg. VII, vgl. auch VIII, 97ff.) — Willmann, Bildungsinhalt der Geographie (ZSchg. 1892 S. 129). — Piltz, Über die Notwendigkeit u. Durchführbarkeit geologischer Belehrungen in den höh. Lehranstalten (UMN. XI, 121ff.).

lingen so schmackhaft machen, daß ihre Seelen erst reif werden für die bewußte Sehnsucht nach echtem geographischen Wissen. Noch in Mittelklassen läßt sich eine wissenschaftlich unanfechtbare Länderkunde nicht lehren, geschweige Allgemeine Erdkunde. Zusätze werden nötig, die ihr fremd sind, und viele Fortlassungen, deren sie nicht entbehren dürfte. Allzu wissenschaftlicher Unterricht ist ebenso vom Übel wie die Unterweisung durch den Laien in der erdkundlichen Wissenschaft. Gemeinsam ist der geographischen Forschung und dem erdkundlichen Unterrichte das Ziel: Verständnis für die Erdoberfläche, für die Kräfte, welche an ihr gestalten, die Wirkungen, welche von ihr aus die belebte Welt beeinflussen. Dies Wissen von der Erde soll rein an sich, ohne ideale oder reale Nebenzwecke erzielt werden, was auch die einen davon gesprochen haben, daß die Kenntnis der Natur durch Einsicht in ihre Zweckmäßigkeit religiöse Empfindungen stärken und durch Vertiefung in ihre Schönheit sittigende Wirkungen wie ästhetische Erziehung vermitteln solle, was auch die anderen darauf hinweisen, daß Einblick in die Schätze des Heimatlandes und in die Fähigkeiten des Volkes, in die Vorzüge und Nachteile fremder Länder dem künftigen Kaufmann, Gewerbetreibenden, Staatsbeamten unumgänglich nötig sind. Wahr aber bleibt, daß die Enthüllung dieser Erkenntnis der Erdoberfläche auf das Wesen und die Gedankenwelt der Zöglinge einen Einfluß ausübt, den der erziehende Lehrer bewußt zu regeln hat, während dem forschenden Geographen alle Nebenwirkungen fremd bleiben, die von der reinen Förderung der Wissenschaft ausgehen. Erdkundliches Wissen bedarf der Klarheit sinnlicher Anschauung; deshalb entwickle der Lehrer mit liebevoller Sorgfalt jegliche Beobachtungsgabe der Schüler, schule besonders ihren Raumsinn. Vertiefung in die Bedeutsamkeit erdgestaltender Vorgänge, in die Besonderheit fremder Länder und Völker setzt ein bewegliches Vorstellungsvermögen voraus; darum hat der Lehrer die rechte Stärkung der Einbildungskraft in Obhut zu nehmen, daß sie weder zu ausschweifend wird noch allzu schwerfällig sich von der Eigenbeobachtung nicht ausreichend zu entfernen vermag. Der Nachweis wechselseitiger Abhängigkeiten unter den Einzelerscheinungen von Form und Art des Bodens, von Witterung, Tier- und Pflanzenleben, von Siedelung, Wirtschaft und Gesittung beansprucht die Fähigkeit abstrakten Denkens; deswegen hat der Lehrer auf klare Fragen und logische Antworten bei sich selbst und bei den Schülern streng zu achten, damit das Verhältnis von Ursache und Wirkung, Grund und Folge allenthalben deutlich zu Bewußtsein gebracht wird. Die unvoreingenommen sachliche Vertiefung in die unendliche Verschiedenheit der Lebensweisen und Anschauungswelten der Völker erzeugt jene Vornehmheit ruhig klaren Urteils über Tun und Lassen der Menschen, der gleich fremd ist der Dünkel einer auf die eigene geistliche und geistige, staatliche und wirtschaftliche Kultur stolzen Halbbildung wie die nur scheinbar weitsichtige, rückgratlose Anschauung, als gebe es in der sittlichen Welt keine absoluten Wertunterschiede, weil die Sittlichkeitsbegriffe relativ sind. Guter Erdkundeunterricht, der Verständnis für die Berechtigung fremder Gedankenwelten eröffnet, der zugleich nachweist, wie abhängig der Mensch von den Naturgewalten ist

und wie er sie doch benutzt und bändigt, übt zweifellos sittliche Wirkungen auf den Schüler, wie er andererseits an Stelle unklarer Naturschwärmerei bewußte Freude für Form und Farbe der Landschaft, eines Stadtbildes, kurz klare Schönheitsempfindungen zu setzen vermag. Er ist 'Gesinnungsunterricht'. Da die Geschichte in der Schule sich auf die Betrachtung der Mittelmeervölker und der mittel- und westeuropäischen Staaten beschränkt, da es wirtschafts-, verkehrs-, bürgerkundlichen Unterricht nicht gibt, muß die Geographiestunde über manches aus dem Umkreise dieser Wissenschaften und der Geschichte anderer Völker Aufklärung bieten, durch Vergleich verschiedener Wirtschaftsarten, fremder Staatsformen mit heimischen eine Reihe von staats- und volkswissenschaftlichen Grundbegriffen entwickeln. Das gleiche gilt von geologischen Kenntnissen, deren Pflege auf der Schule außer im Erdkundeunterricht nur noch im mineralogisch-chemischen eine kümmerliche Stätte hat. Infolge dieser Umstände ist immer wieder die Ansicht aufgetaucht, der erdkundliche Unterricht mit seiner Mittelstellung zwischen geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Gegenständen, mit der Mannigfaltigkeit der von ihm angeregten geistigen Betätigungen von rein ästhetischer Freude an der Landschaft her über ethische Wirkungen bei der Betrachtung fremder Kulturen hinweg bis zu den abstrakten Gedankenreihen über mathematische Geographie, mit der Vielseitigkeit der Beteiligung des Schülers, der bald Karten zeichnet, bald Kausalverhältnissen nachdenkt, hier sinnlich anschaut, dort Schilderungen lauscht, dieser nach Inhalt und Form überreiche Unterricht sei die geeignetste Stätte für eine Konzentration aller Unterrichtsgebiete, vermittele 'Gegenwartskunde' im allgemeinsten Sinne, zumal ihm bei der Erklärung der zahlreichen Namen auch breite sprachwissenschaftliche Bestandteile nicht mangeln. Doch nur ungern wird ein gewissenhafter Lehrer der Erdkunde allzuweit ausschauenden Zielen nachstreben, gleichmäßig wegen der Rücksicht auf seine Schüler wie aus Achtung vor seiner Wissenschaft. Schon Heinrich Kiepert hat davor gewarnt, die Geographie zum breiten Boden zu machen, auf dem aller archäologische, geschichtliche, kunsthistorische, literarische Schutt abgeladen werde, für den sich sonst kein passender Platz finde. Und Kinderköpfe verlangen klare Systematik, um sich im Vielerlei der Unterrichtsfächer zurechtzufinden, nicht Zusammenwerfen aller Einzelheiten zu einer Konzentrationsmasse. Bei der wechselseitigen Durchdringung aller möglichen Wissensgebiete im Rahmen der Geographiestunden werden schließlich Geistreicheleien des Lehrers förmlich herausgefordert; aber Schüler sind zu schade dafür, und der Erdkundeunterricht ist in seiner Zeit zu knapp bemessen. So bleibt als Ziel dieses Unterrichts nur die Vertrautheit der Schüler mit den Zuständen auf der Erdoberfläche, ganz im Sinne der geographischen Wissenschaft, aber unter bewußter, liebevoller Pflege der geistigen Kräfte, (auch mit Rücksicht auf ihren Wert außerhalb der geographischen Wissenschaft!) und unter vorsichtiger, schrittweiser Entwicklung der Grundbegriffe, deren der Schüler zum Verständnis dieser Wissenschaft bedarf, auch wenn diese Begriffe nicht dem Forschungsfeld der Erdkunde entstammen.

2. Auswahl des Lehrstoffes. Mit gleicher Sorgfalt erforscht die wissenschaftliche Erdkunde die Daseinsbedingungen aller Erdgebiete, der bewohnten und der öden, der Bergwelten und der Meere. Ungeheuer ist die Fülle des Stoffes, den sie bearbeitet. Er bedarf im Unterrichte starker Einschränkungen hinsichtlich der äußeren Ausbreitung der den Schülern mitzuteilenden Kenntnisse über die einzelnen Erdräume wie hinsichtlich der innerlichen Durchdringung. Der erdkundliche Schulunterricht soll nicht auf das Fachstudium vorbereiten, sondern die Allgemeinbildung der Jugend zu heben helfen. Die Auswahl des Lehrstoffes wird also nach Rücksichten auf die Bedürfnisse des Schülers einzutreten haben. Man wird nicht alle Erdräume gleichmäßig besprechen, sondern ihn seine Heimat genauer kennen lehren als entlegene Landstriche, Meere, Polargebiete, wird sein weiteres Vaterland eingehend behandeln und die Länder, welche in regen Beziehungen zu diesem stehen, sei es durch Handelsverbindungen, kulturelle Verwandtschaften, politische Berührungen oder Nachbarschaft irgendwelcher Art. Man darf nicht jeden von der Wissenschaft gebotenen Gesichtspunkt hervorkehren, sondern ist an die Vorkenntnisse des Schülers gebunden und berücksichtigt, welcher Wissensschatz der Allgemeinbildung nottut und was entbehrlich ist. Die Lehrpläne, die an den einzelnen Schulen geltenden Vereinbarungen der Amtsgenossen, die eingeführten Lehrbücher geben im allgemeinen einen festen Rahmen für die Auswahl des Lehrstoffes. Sieht man aber von dieser Richtschnur ab, die dem Lehrer der Erdkunde für seinen Unterricht gegeben wird, so würden betreffs der Auswahl des Lehrstoffes drei verschiedene Gesichtspunkte maßgebend sein müssen. Einmal stellen die einzelnen Schularten besondere Ansprüche und bieten mit ihrer verschiedenen Stundenzahl der mehr oder minder ausführlichen Besprechung verschiedene Möglichkeiten dar. Zweitens wird die Einschränkung des Lehrstoffes in den einzelnen Klassen verschieden groß, verschieden geartet sein müssen. Schließlich gilt es, das Verhältnis einzelner Bestandteile des Lehrstoffes zu anderen Unterrichtsfächern zu prüfen, um zu beurteilen, was etwa der geschichtlichen, naturbeschreibenden, physikalischen, chemischen Lehrstunde überlassen bleiben mag, was andererseits der Erdkundeunterricht mit erledigen muß, weil es sonst auf der Schule nicht gelehrt wird, etwa geologische, ethnographische, verkehrs- und wirtschaftskundliche oder andere Einzelheiten. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Schularten und der an einzelnen Schulen herrschenden Zustände, bei der wünschenswerten Bewegungsfreiheit für den Lehrer können betreffs dieser drei Gesichtspunkte für die Stoffauswahl nur allgemeine Andeutungen, nicht feste Regeln gegeben werden.

Man hat behauptet, der geographische Lehrstoff der Gymnasien unterscheide sich von dem der verschiedenen Realschulgattungen. Hier müsse der erdkundliche Unterricht auf die Naturverhältnisse, dort in Anlehnung an die humanistische Bildung mehr auf die Staatenkunde eingehen. Dort sei die Landeskunde des Mittelmeergebietes in Rücksicht auf die alten Sprachen, hier die Westeuropas in Rücksicht auf die neueren besonders eingehend zu behandeln, und da viele Realschüler den Kaufmannsberuf wählen, habe die Erdkunde an

Realschulen genauer als an Gymnasien Verkehrsbedingungen und Wirtschaftsleben der Länder zu besprechen. Wird denn, möchte man dagegen fragen, auch Zoologie und Botanik, Physik und Chemie alt- und neusprachlich betrieben je nach Gymnasium und Realgymnasium? Ist nicht gerade, weil an humanistischen Schulen schon in der altsprachlichen Lektüre viel von den Mittelmeerländern die Rede ist, doppelt notwendig, im erdkundlichen Unterricht ausführlich auf andere Länder einzugehen, sofern der endgültige Bildungsschatz nicht gar zu einseitig sein soll? Muß nicht der deutsche Schüler vor allem seine Heimat und sein Vaterland genau kennen lernen, zumal alles erdkundliche Wissen auf gesicherter eigener Anschauung beruhen muß, die nur an Landschaft und Volkstum der Heimat sich zu bewußter Erkenntnis erheben läßt? Die preußischen Lehrpläne bemerken deshalb mit Recht, Lehrziel und Lehraufgabe sei auf entsprechenden Stufen aller Schularten gleich, nur lasse sich an Realanstalten, wo mehr Unterrichtsstunden zur Verfügung stünden, eine entsprechende Vertiefung und Erweiterung des Lehrstoffes ermöglichen. Wer in Forschungsgegenständen und Forschungsweisen der erdkundlichen Wissenschaft statt (wie in früheren Zeiten!) eines Vielerlei von Tatsachen und Gesichtspunkten eine festgeschlossene Einheit erkennt, der kann nicht verschiedene Sorten von Geographie den verschiedenen Schularten empfehlen wollen. Und doch liegt auch in jener ersten Behauptung ein gut Teil Wahrheit. Schüler, die viel vom Altertume der Griechen und Römer hören, bringen für den Unterricht in der Landeskunde des Mittelmeergebietes schon einen ansehnlichen Vorrat wohlverwertbarer Begriffe und örtlicher Namenkenntnisse mit, an die der Lehrer der Erdkunde seine Belehrungen anschließen und so in gleicher Zeit ein umfassenderes und tiefer gehendes Wissen erzielen kann als an Realschulen, wo umgekehrt beispielsweise die bloße Vertrautheit mit der Aussprache des Englischen oder mit chemischen und physikalischen Begriffen den Unterricht in vielen Teilen der Länderkunde und der Allgemeinen Geographie erleichtert. Die Tüchtigkeit mancher Amtsgenossen, ob sie nun geschichtlich, naturwissenschaftlich, sprachlich mit den Schülern zu tun haben, die Unzulänglichkeit vielleicht des einen oder anderen Unterrichts, alles das wirkt auf die zum Guten wie Schlechten leicht beeinflußbare Schülermenge ein, und der Lehrer der Erdkunde muß bei der Auswahl des Lehrstoffes, wenn er sich zuvor über die Grundsätze klar geworden ist, von denen er sich leiten lassen will, doch auf solche ständig welchselnden, äußerst lebendigen Verhältnisse sorgsam Rücksicht nehmen, wenn er sich vor Enttäuschungen und die Schüler vor einem Zuviel wie Zuwenig der Anforderungen bewahren will, muß auf solche Rücksichten oft mehr Wert legen als auf jene allgemeinen Gedanken über Verschiedenheit gymnasialer und realschulmäßiger Erdkunde. Die Geographie ist eine nachbarreiche Wissenschaft, und der Unterricht in ihr ist, unterstützend wie unterstützt, durch zahlreiche Fäden mit fast allen anderen Unterrichtsfächern, selbst technischen, z. B. mit dem Zeichnen, eng verknüpft. Die Rücksicht auf Nachbarfächer macht in der Tat Unterschiede bei der Wahl und Behandlung des erdkundlichen Lehrstoffs an den verschiedenen Schulen zum Gebot.

In den einzelnen Klassen ist der erdkundliche Unterricht im Grunde genommen ebenso gleich wie auf den verschiedenen Schulen; denn es gibt nur eine einheitliche geographische Wissenschaft. Und doch ist er auf jeder Bildungsstufe ein anderer; denn die Schüler sind andersgeartet in Reife des Auffassens, in Beweglichkeit des Gedächtnisses, in Art und Richtung der Anteilnahme an erdkundlichen Gegenständen, im Vorrat an Begriffen und Kenntnissen. Deshalb gilt es, mit großer Sorgfalt den Lehrstoff für die einzelnen Klassen auszuwählen; in den untersten muß sich der Lehrstoff in den Schüler, auf den oberen der Schüler in den Lehrstoff finden, und der Lehrer ist beide Male der Vermittler. Aber die Hauptarbeit muß doch auch in der untersten Klasse das Kind leisten; denn ohne eigene Anschauung keine Erdkunde. Diese beginnt deshalb mit der nächsten Umgebung des Schülers, dem Zimmer, Hause, der Straße und Stadt, den Feldern und Wäldern ringsum, den Gewässern im Tal, den Höhen daneben. Hier ist Heimatkunde noch nicht einmal Vorstufe zur Länderkunde, sondern Grundlage zu allen Realien, Vermittlerin der Fähigkeit zu sehen und zu hören, das Wahrgenommene durch Abstraktionen in die Welt der Begriffe zu erheben und mit ihm diskursiv denkend zu schalten. So die analysierende Heimatkunde der Vorschule, die keineswegs die Aufgabe hat, zu fernen Ländern fortzuschreiten, also Gebilde der Einbildungskraft oder tote Namen an die Stelle gesunder Anschauung treten zu lassen. Deshalb beschränke sie sich auf das, was das Kind wirklich beobachten kann. Ein Ausgleich zwischen dieser uranfänglichen Heimatkunde und der Erdkunde in der Sexta oder der ersten, untersten Klasse der höheren Schulen ist nirgends bisher angestrebt. Und doch ist der Unterschied groß, obwohl auch auf der Sextanerstufe zunächst Heimatkunde getrieben wird. Wie der fremdsprachliche Unterricht ans Abstraktionsvermögen des Sextaners, an seine Bereitwilligkeit bewußter Aneignung fremdartigen Lernstoffes unendlich höhere Forderungen stellt, so auch die erdkundliche Stunde. Gewiß soll auch die Heimatkunde in der Sexta nicht alles, was sich von Wahrnehmungen an den Umkreis der Heimat anknüpfen läßt, mit übergroßer Fülle über das Kind ergießen; aber andererseits bietet kaum eine Landschaft die ausreichende Fülle von Beobachtungen dar, die zur Erläuterung erdkundlicher Grundbegriffe dienen. Diese bilden jedoch jetzt den Kern der Belehrungen. Was Quelle, Bach, Fluß und Nebenfluß sei, was Teich, See, Meer, was Insel, Halbinsel, Küste, was Berg und Hügel, Dorf und Stadt bedeute, das muß der Schüler lernen, wenn nicht aus unmittelbarer Anschauung, so doch aus Vergleichen mit Dingen, die ihm bekannt, oder aus Modellen und Abbildungen. Und die Abstraktion geht noch weiter. Ein Hauptwert der Heimatkunde in der Sexta beruht in der Vermittelung des Kartenverständnisses, das bei Vergleichen der Grundrisse von Klassenstuben, vom Schulhofe und Schulhause und des Planes der Nachbarstraßen mit der Wirklichkeit beginnt, zum Vergleich der Heimatkarte mit der Landschaft in der Umgebung und mit dem Stadtbilde fortschreitet. Alle sinnbildlichen Zeichen, Farben, Tönungen der Karte sind ebenso wie die Bedeutung des Maßstabes zu begreifen. Und noch weiter erstreckt sich der Lernstoff der Sextaner-Heimatkunde auf die Grundzüge der mathematischen

und astronomischen Geographie. Anfangend mit Auf- und Niedergang der Sonne und Gestirne, mit den Himmelsrichtungen, den Jahreszeiten, schreitet der Unterricht fort bis zur Kugelgestalt der Erde, zu Pol und Gleicher, zu Längen- und Breitenkreis, zu den Drehungen der Erde, freilich nie in systematischer Darstellung, die dem Stoff möglichst gerecht zu werden strebt, vielmehr so weit als tunlich auf sinnliche Wahrnehmung zurückgreifend und verwoben in heimatkundliche Streifzüge, am besten bei Gelegenheit wirklich ausgeführter Wanderungen. Von der Heimat schreitet der Unterricht weiter fort. Manche haben gemeint, es sei naturgemäßer, nicht in räumlicher, sondern in sachlicher Weise vorzugehen, also nicht zu Deutschland, dann zu Europa zu kommen, sondern zum einfachsten Erdteile, zu Australien mit seiner leicht überschaubaren Gestalt, seinem wenig mannigfaltigen Oberflächenaufbau, seiner politischen Einheitlichkeit und wirtschaftlich-kulturellen Großzügigkeit. Richtige Gedanken, die an rechter Stelle richtig verwertet Nutzen bringen! Aber Erdkunde ist in erster Hinsicht Wissenschaft des Raumes. In den Begriffen benachbarter Lage, geringen Raumabstandes stecken tausend feine Beziehungen klimatischer und landschaftlicher Ähnlichkeit, wirtschaftlicher und kultureller Verwandtschaft. Mit wachsender Entfernung wird Tier- und Pflanzenwelt, Siedelungsform und Volksweise fremdartiger. Deshalb schreite der in die erste Länderkunde einführende Unterricht vor Sextanern von der nahen Heimat zur benachbarten weiteren Umgebung in immer sich dehnenden Räumen fort, indem zugleich dem Kinde, so gut das möglich ist, ein Empfinden für diese linien- wie flächenhaften Größen anerzogen wird. Ganz unmöglich wäre es, bei der Auswahl des Lernstoffes nach dem Grundsatz verwickelterer physikalischer und politischer Zustände von Australien aus auf der Landkarte hin und her zu springen; denn im Grunde ist bei dem unruhigen Oberflächenbau, den durch Kultur ganz veränderten Bedingungen der bodenständigen Lebewelt, bei dem viel verschlungenen Wirtschaftstreiben und den verzwickten politischen Verhältnissen Deutschland eins der allerschwerst zu verstehenden Landgebiete auf Erden. — Selbstverständlich wählt die erste Länderkunde aufs strengste aus unter dem Gedächtnisstoffe. Wenn der Lehrer treu dafür sorgt, daß alle neu dem Schüler dargereichten Begriffe deutlich anschaubaren Inhalt tragen, und daß klare Vorstellungen von Lage und Größe der Länder, von der Eigentümlichkeit der Landschafts- und Städtebilder, vom Volkstreiben entstehen, so wird er schon an sich weder Zeit noch Gelegenheit finden, übermäßig viel Namen und Zahlen einprägen zu lassen. Solch intensiver Anbau der Wissenschaft bereits in den ganz jungen, kleinen Köpfen trägt reiche Ernte. Ein extensives Verfahren mit viel Lernen und wenig Begreifen gleicht dem Raubbau unentwickelter Feldbestellung; denn er vermag bei strengem Abfragen ausgebreitete Ortskenntnisse zu erzielen, die aber bald verloren gehen und auf die Dauer den Boden der kindlichen Lernfreude und Teilnahme für erdkundliche Gegenstände erschöpfen. Vielleicht gelingt es, schon in der Sexta nach einem halben Jahr oder nach drei viertel Jahren Heimatkunde samt Einführung in mathematische Geographie und Kartographie einen ersten Überblick über die gesamte Länderkunde zu bieten, *in nuce*,

sowohl was die Beschränkung auf wenige wichtige Namen und Zahlen, wie was die schon durchzuführende Vertiefung in die ursächlichen Zusammenhänge zwischen Boden, Witterung, Lebewelt, Anbau, Volksart angeht. Kinder fragen eher zu viel als zu wenig nach Gründen. Nur muß alle Erklärung recht sinnlich, so wenig abstrakt, so wenig systematisch wie möglich gehalten sein. So schreitet der Unterricht in den Unterklassen äußerlich fort vom Vaterlande zu den europäischen Ländern, zu den fremden Erdteilen, so vertieft er sich innerlich in den Stoff, immer erschöpfender auch in den Theorien, doch ständig vorsichtig in der Menge des Lernstoffes. Schülerköpfe sollen weder Ortslexika noch Kursbücher darstellen; wohl aber soll der Schüler Karte und Kursbuch zu gebrauchen lernen. Jenes äußerliche Wissen erzeugt im besten Falle dünkelhafte Halbbildung, dies innerliche Begreifen Urteilsfähigkeit und Selbständigkeit. Auch die Erkenntnis der Wahrheiten in der mathematischen Geographie schreitet in in den unteren und Mittelklassen in doppelter Weise fort. Die alten Beweise für die Erdkugelgestalt werden schärfer gefaßt, abstrakter begründet, und ganz Neues kommt hinzu: Datumgrenze, Geoïd, Polabplattung, Massenanziehung, Sonnensystem, Finsternisse. Aus Einzelbeobachtungen, die zugleich im Dienste der Wiederholung vorhandener Kenntnisse während länderkundlicher Besprechungen eingeschaltet werden, erwächst in Synthese allmählich ein wohl in sich geschlossenes mathematisch-geographisches System. Doch tut auch hier wie bei der Länderkunde selbst auf höheren Stufen der Mittelklassen noch weise Beschränkung not in der Wahl der Namen wie der Zahlen, besonders der vergänglichen; denn wie die Berechnung mancher Flächengrößen, Flußlängen, Berghöhen, wie die Einwohnerzahl von Ländern und Städten ändert sich mit fortschreitender Durchforschung des Himmels die Zahl der kleinen Planeten wie mancher Planetmonde und anderer Größen in der mathematisch-astronomischen Geographie. Zahlen müssen vor allem der Vertiefung in die Eigenart der Dinge dienen, nicht äußerliches Tatsachenwissen darstellen, müssen also vergleichbar sein, anschaulichen Wirkungen zugute kommen. Wenn eingeführte Lehrbücher allen diesen Anforderungen nicht durchweg entsprechen, wird der Lehrer sie in dieser Hinsicht zu bereichern oder zu verkürzen haben. Besonders schwierig ist die Stoffwahl in den obersten Klassen, wo es selbständigen Erdkundeunterricht nur in vereinzelten Schulen Deutschlands gibt, wo meist innerhalb der Geschichtsstunden Wiederholungen angestellt werden sollen und doch ein Lehrbuch fehlt, das sie erleichtern könnte. Der Unterricht hängt hier ganz von der Persönlichkeit des Lehrers ab. Entweder er sucht durch äußerliches Einpauken frühere Kenntnisse vor Verschwinden zu bewahren und macht sich und seinen reifen Zöglingen dadurch die Freude am Gegenstande zunichte, oder er bietet geistreiche Über-, Vor- und Rückblicke bei ständig abnehmendem tatsächlichen Wissen der Schüler, oder aber er schaltet diese mühsamen und ertragarmen Wiederholungen tunlichst ganz aus. Als Ziel dieses Unterrichts schwebt einzig vor Augen: die Schüler sollen Nutzen davon haben. Da fragt sich vor allem, wie es mit ihren Vorkenntnissen steht, also wie ihr früherer Unterricht beschaffen war. Ist länderkundliches Wissen vorhanden, so würde die Gruppierung

der Einzelkenntnisse im Rahmen der Allgemeinen Erdkunde, für die auf der Mittelstufe kein Platz ist, sowohl anregende, die Teilnahme erhaltende, neue Gesichtspunkte wie ausreichende Möglichkeit zu Wiederholungen der tatsächlichen Verhältnisse bieten. Morphologie der Erdoberfläche und Klimatologie, Völkerkunde und Anthropogeographie, Wirtschafts- und Verkehrsgeographie wären die großen Gebiete, aus denen dann der Lehrstoff für diese Klassen zu entnehmen wäre. Vielleicht läßt sich auch noch etwas von Kartenprojektionen vorbringen. Meist wird der Unterricht jedoch auf Wiederholung der Länderkunde sich beschränken müssen, und dann fragt es sich, ob sie in Rücksicht auf den geschichtlichen Lehrstoff erfolgen soll oder nach Maßgabe der in der Erdkunde selbst gelegenen Bedürfnisse. In jenem Fall wird in Anlehnung an die Geschichte des Altertums das Mittelmeergebiet mit Ausblicken auf die Erdteile Asien und Afrika zu wiederholen sein, in Verbindung mit der Geschichte des Mittelalters das mittlere und nördliche Europa und, wenn das Ende des Mittelalters mit der Zeit der Entdeckungen zur Sprache kommt, Amerika, schließlich West- und Osteuropa, so wie die Staatengebilde im Verlauf der neueren Geschichte wichtig werden. Australien ist übriggeblieben. Der Lehrstoff ist auf diese Weise völlig zerhackt. Meist wurden in den vier unteren Klassen nacheinander Heimat, Mitteleuropa, das übrige Europa und die vier anderen Erdteile in ständig sich erweiternden Kreisen besprochen, in den folgenden beiden von neuem Deutschland und Europa. Für die drei Oberklassen bliebe also, wenn nach rein erdkundlichen Grundsätzen die Auswahl des Lehrstoffes erfolgen darf, die vertiefende Wiederholung der außereuropäischen Länder, erneut des außerdeutschen Europa und abschließend Deutschlands und der engsten Heimat, so daß sich Anfang und Abschluß des erdkundlichen Unterrichts in der Heimatkunde die Hand reichen.

Schon in der wissenschaftlichen Forschung ist die Abgrenzung der Erdkunde von anderen Wissenschaften vielfach dem Ermessen des Gelehrten anheimgestellt. Noch schwieriger ist die Umgrenzung der zum erdkundlichen Lehrstoff zu rechnenden Dinge im Schulunterrichte. Kann er doch weit weniger gleichmäßig auf Unterstützung von Nachbargebieten her rechnen. An sich ist nicht genug vor Abschweifungen auf geschichtliche, staatswissenschaftliche, naturkundliche Seitengebiete zu warnen, nicht dringend genug auf das rein erdkundliche Ziel des Unterrichts zu weisen. Und doch muß der Lehrer bedenken, daß der Erwachsene mit zahllosen Begriffen unbewußt und selbstverständlich beim Anschauen einer Landschaft, zumal in Gebieten alter Kultur, wirtschaftet, die dem Kinde noch fremd sind, die es in der Erdkundestunde zu deuten gilt. Vornehmlich die erste Heimatkunde darf nicht zu geographisch sachlich sein. Weiterhin gilt es aber die Unterrichtsfächer zu sondern. Wenn das Pflanzenkleid eines Landes und sein Tierleben besprochen wird, darf die Geographiestunde nicht unversehens eine Zoologie- oder Botanikstunde werden, sondern bedachtsam ist alles fernzuhalten, was mit dem Boden, der Eigenart des Landesklimas, kurz mit dem Wesen des Landes nichts zu tun hat, und ebensowenig gehört ein geschichtliches Ereignis in den erdkundlichen Unterricht, wenn

keine Wechselbeziehungen zum Boden, auf dem es spielt, namhaft zu machen sind. Wohl bleibt die Erkenntnis der meisten Länder in ihren Staatsgrenzen wie Volksmischungen, ihren Kulturzuständen wie in der Verteilung der Siedelungen ohne Vertrautheit mit der geschichtlichen Vergangenheit leer; deshalb ist ebensogut manche geschichtliche Tatsache wie manche geologische, klimatologische, allgemein naturkundliche in die länderkundliche Besprechung hineinzuziehen; aber wo solche Zusammenhänge fehlen, überlasse man Geschichtswiederholungen der Geschichtsstunde. Freilich wird der Geschichtsunterricht entsprechend dem auf den Mittelmeerkreis und auf die europäischen Völker eingeschränkten Begriff 'Weltgeschichte' nicht der Geschichte aller Länder gleichmäßig gerecht. Auch im naturkundlichen Unterrichte herrscht nicht Gleichmäßigkeit der Behandlung. Die anorganische Natur ist meist stiefmütterlich bedacht, und so muß der Lehrer der Erdkunde, wie er bei der Kultur Chinas und Japans mehr auf geschichtliche Abschweifungen sich einlassen darf als bei der der Mittelmeerländer, auch häufig bei der Erläuterung der Wirkungen des gefrierenden Wassers, der Luft- und Meeresströmungen, der Gesteinsverwitterung, bei der Bildung von Kohlenflözen und Steinsalzlagern sich mit geologischen, chemischen, physikalischen Einzelheiten beschäftigen. Petrographie, Stratigraphie, Paläontologie soll man freilich auf der unteren Mittelstufe noch aus dem Spiel lassen. Dynamische Geologie darf in Keimen schon die Sextanergeographie enthalten. Auf der Oberstufe wird umgekehrt die Erdkunde wegen ihres knappen Raumes im Lehrplan möglichst viel Lehrstoff an die Nachbarfächer abgeben, Anthropogeographisches und Verkehrsgeschichte an den Geschichtsunterricht, Meteorologisches, Erdmagnetisches, Ozeanographisches an die Physik, andere Teile der Ozeanographie und die Geologie an die Chemie. Von alters her hat man die mathematische Geographie auf der Oberstufe der Physik und Mathematik überlassen. Da es wünschenswert ist, manche mathematisch-geographischen Verhältnisse, geologische und meteorologische Tatsachen durch Vorführungen im physikalischen oder chemischen Lehrraum zu verdeutlichen, wird von selbst der Verwalter dieser Lehrmittelsammlungen, der meist den physikalischen oder chemischen Unterricht in den Oberklassen erteilt, auch der geeignete Lehrer sein, um solche Lehrgebiete zu vertreten. In jedem Fall ist der Lehrer der Erdkunde darauf angewiesen, mit seinen Fachgenossen, den Vertretern der Geschichte wie denen der Naturwissenschaften, enge Fühlung zu halten. Leicht könnte sonst der Schüler über Vulkanismus und Korallenriffbildungen oder über den Wert beispielsweise des Rheins als Grenze im naturwissenschaftlichen Unterricht oder im geschichtlichen etwas anderes erfahren als im erdkundlichen.

3. Die Behandlung des Lehrstoffs. Von der Heimat ausgehend, schreitet der erdkundliche Unterricht örtlich zu immer weiteren Fernen, sachlich zu immer neuen Begriffen und Vorstellungsreihen fort. Er vertieft dabei ständig die Einsicht der Schüler in die erdbildenden und siedelungsbestimmenden Tatsachen und Vorgänge unter nie ermattender Rücksichtnahme auf die Anschaulichkeit bei jeder Neudurchnahme, unter stets wiederholten Vergleichen

des neuen Lehrstoffs mit Dagewesenem, unter tunlichst eindringlichem Nachweis ursächlicher Zusammenhänge. Herder sagt einmal: 'Würde man nicht einen Menschen für sinnlos halten, der, um Latein und Griechisch zu lernen, nichts als das Lexikon studierte? Und gerade das ist Geographie und Geschichte, wenn sie bloß als Namenverzeichnisse von Flüssen, Ländern, Städten, Königen, Schlachten und Friedensschlüssen gelten. Alles dies sind notwendige Materialien; aber das Gebäude muß davon erbaut werden'. Die Beurteilung der Schüler nach Leistungen und Fleiß ist leichter, wenn der Unterricht sein Schwergewicht auf das Aufgeben und Abfragen von Gedächtnisstoff legt; doch Lehrer sein heißt lehren, nicht Zeugnisse schreiben. Deshalb stehe dem Lehrer der Erdkunde in vorderster Reihe der Anspruch an sich selbst, durch geeignete Verwertung des gesprochenen Wortes, sei es als Schilderung, Erzählung oder Beweisführung, und der Anschauungsmittel, also vor allem der Hand- und Wandkarten, dann der Globen, Reliefs und Bilder, schließlich der Schulsammlungen, der Experimente oder der Wanderungen ins Freie, den Schülern den erdkundlichen Lehrstoff verständlich zu machen. Erst zu zweit handelt es sich um den Anspruch an die Schüler, um Feststellungen über ihre Kenntnisse, und dabei gilt es zu bedenken, daß es sehr wünschenswert ist, die Schüler durch manche Gedankengänge hindurchzuführen, ohne daß man den Anspruch erheben darf, sie müßten aus sich selbst diese Entwicklungen wiederholen können. Hier unterscheiden sich untere und obere Klassen von Grund aus. In jenen kommt es bei der Wiederholung in der Tat vornehmlich auf eine Nachprüfung des reinen Gedächtnisstoffes an, doch nicht unter äußerlichem Herschnurren, sondern unter ständigem Zeigen an der Karte, gelegentlich in mittleren Klassen mit Entwerfen kleiner Skizzen aus freier Hand auf Blättern als Extemporale oder an der Wandtafel. In oberen Mittelklassen sollte man zur Prüfung der Kenntnisse des öfteren schriftliche Darstellungen von abgegrenzten Gebieten herstellen lassen, um der Schüler Fähigkeit, zu begreifen, beurteilen zu können. Guter Erdkundeunterricht bringt viel Korrekturlast, vornehmlich bei der sorgsam zu handhabenden Durchsicht der Skizzenbücher.

Die Hauptschwierigkeit bei der Besprechung jedes Landes, jeder Landschaft bildet ein Zwiespalt zwischen der Natur des Stoffes und der Möglichkeit seiner Behandlung. Jeder Fleck Erde, mag man seine Ausdehnung eng beschränken oder sich weithin erstreckend denken, stellt ein Gesamtbild, eine Einheit dar, zunächst räumlich; doch liegen in der räumlichen Nachbarschaft der Dinge tausend grobe und feine Wechselbeziehungen der Züge, deren Widerspiel eben Wesen und Formen des Gebietes bestimmt. In der erklärenden Besprechung muß dies Gesamtbild, diese Einheit zergliedert werden, muß das räumliche Nebeneinander mit seiner Fülle innerlicher Beziehungen in ein zeitliches Nacheinander umgewandelt werden, und in der Schule erstreckt sich dies Nacheinander bei der Durchnahme größerer Einheiten, etwa eines ganzen Erdteiles, oft auf mehr als ein Vierteljahr. Folgt man dem Verlangen des menschlichen Geistes nach sauberer Anordnung und systematischer Gruppierung, so ist der länderkundliche

Lehrstoff durchgehends in klare Glieder nach logischen Gesichtspunkten zu zerlegen, vor allem in physische Geographie (Lage, Grenzen, Gebirge, Ebenen, Flüsse, Witterung, Pflanzen, Tiere) und in politische (Staaten und ihre Glieder, Städte und ihr Wirtschaftsleben, Volksstämme, Konfessionen). Bedenkt man jedoch, wie jedes Land ein untrennbares Gewebe verschieden gearteter Tatsachen von Geländeformen und Gewässerverteilung, von Witterungserscheinungen und Bodenanbau, von Siedelungs- und Verkehrsverhältnissen ist, dann wird man die Fülle dieser sich bedingenden Wesenszüge, mögen sie in der Natur oder im Menschenwirken begründet sein, nicht in Einzelschilderungen der physischen und politischen Geographie zerreißen, die sich nachher nirgends recht berühren und schwer zur Deckung bringen lassen, sondern zerschlägt lieber die großen Raumeinheiten zu kleineren, bis sie mit allen ihren Eigenschaften, mit ihrem Gesamtinhalte sich innerhalb einer Unterrichtsstunde überblicken lassen. Jene Zersplitterung räumlich benachbarter Einheiten nach logischen Rücksichten benutzt die Behandlungsweise der Allgemeinen Erdkunde, die sachlich Verwandtes, nicht räumlich Zusammengehörendes ergründet, fälschlich für die Länderkunde.

Nach welchen Gesichtspunkten geht nun die Abgliederung dieser zusammenhängend zu behandelnden Teilgebiete vor sich? Lange hat man den Staat mit seinen scharf umrissenen Grenzen und seine Verwaltungseinheiten bei der Stoffgliederung bevorzugt, doch in falscher Voraussetzung und mit bösen Folgen. Nicht politische Gebilde wirken so stark auf Naturverhältnisse wie diese auf Lage der Siedlungen, Grenzverlauf und Staatenentwicklung, wenn auch geschichtliche Ereignisse diesen Einfluß um so häufiger aufheben oder doch um so undeutlicher machen, je höher die Kultur ist. Ferner wird jene stark in Statistik ausartende Staatenkunde naturgemäß zum bunten Vielerlei verfassungsrechtlicher, geschichtlicher, kulturkundlicher Einzelheiten. Es müssen der Stoffgliederung eben die Naturverhältnisse zugrunde gelegt werden, schon bei der Heimatkunde, wo jedesmal die räumlich überschaubare, natürlich zu einem Bilde sich gruppierende Einheit, nicht die Kreis-, Bezirks-, Provinzgrenze den Gang der Behandlung regelt. Unter den Naturverhältnissen bietet der Bodenaufbau einen stets brauchbaren, meist den richtigsten Maßstab dar für die Zerteilung größerer Gebiete in die zusammenfassend zu behandelnden Einheiten. Stellenweise bilden Witterungseigenheiten den hervorstechenden Wesenszug eines Erdstrichs, etwa die Trockenheit, die Wüsten erzeugt. In Kulturlandschaften können selbst wirtschaftliche Verhältnisse, z. B. Kohlenvorkommnisse, Verkehrsbedingungen, in anderen Fällen auch wohl völkische Einheiten und Gegensätze Handhaben bieten, um gewisse Gegenden zusammenfassend zu behandeln. So reiht bei der Durchnahme der Landschaften ein kleines, einheitliches Gesamtbild sich ans andere, jedes in Rücksicht auf seine hervortretenden Eigenschaften behandelt, die einzelnen also nach wechselnden Grundsätzen aus der großen Gesamtheit herausgehoben, unter wechselnden Gesichtspunkten betrachtet, alle zusammengehalten ein Zeugnis von der Mannigfaltigkeit der tatsächlichen Zustände auf der Erdoberfläche, von der Vielseitigkeit erdkundlicher Betrachtungsweisen;

denn je nach dem der Umgrenzung eines kleinen Teilgebiets zugrunde liegenden Gedanken wird auch der Gang bei der Behandlung des Lehrstoffs wechseln. Am häufigsten ist, da die Oberflächengestalt einer Landeseinheit der meist anzuwendende Gesichtspunkt für ihre Heraushebung aus ihrer Umgebung ist, von Bodenformen auszugehen, dann auf den Wasserabfluß zu kommen, darauf die Witterung zu besprechen, im Zusammenhang mit alldem endlich Pflanzen- und Tierwelt, zuletzt der Mensch; doch ist dieser Gedankengang bei der Behandlung eines in sich abgerundeten Gebiets innerhalb einer Unterrichtsstunde ebensowenig der allein empfehlenswerte, wie die Gliederung der Länder nach Rücksicht auf die Geländeformen die einzig mögliche ist. Die Durchnahme darf auch einmal ganz anders zuwege gehen, kann z. B. an ein vorgezeigtes gutes Bild sich anlehnen, darf auch wohl einmal gleich in Verbindung mit dem Entwerfen einer Skizze erfolgen. Weder die analytische Lehrweise, die vornehmlich im heimatkundlichen Unterricht ihre Stelle hat, noch die synthetische, die im Grunde überall zur Herrschaft gelangt, wo die eigne Anschauung des Schülers fehlt, ist allein richtig oder auch nur an sich zu bevorzugen. Wohl aber gilt der Grundsatz, die Lehrstunde solle ein in sich abgerundetes Ganze darstellen. Deshalb ist der Lehrstoff so zu gliedern und der Gliederung entsprechend zu behandeln, daß besonders in unteren Klassen trotz der auf Wiederholung verwerteten Zeit die Durchnahme eine wenn auch noch so kleine landeskundliche Einheit darstellt. In höheren Klassen reicht die Fähigkeit der Schüler weiter, auch durch Zwischenräume getrennte Durchnahmen als Einheiten noch aufzufassen. Ob es sich um eine niedrige Klasse handelt oder um ein minder genau zu besprechendes Land, bei weniger eingehender Durchnahme können die für die einzelne Unterrichtsstunde anzusetzenden Landschaftseinheiten größer an Umfang sein, wenn sie kleiner an Vertiefung in den Stoff sind. Es wechseln also die Grundsätze für die Gliederung des Lehrstoffs und die Gesichtspunkte für seine Behandlung nicht allein nach Rücksichten auf diesen Stoff selbst, sondern ebenso ausgiebig nach Rücksicht auf Fassungskraft und Bedürfnis der Schüler, so daß dieselbe größere Gebietseinheit in verschiedenen Klassen nach veränderter Behandlungsweise in kleinere Teile gegliedert und in der gleichen Klasse verschiedene Länder nach veränderten Maßstäben eingeteilt werden können. Stets gleich wichtig ist das sorgfältige Eingehen auf die Lage des Landes. Lage ist kein rein örtlicher Formalbegriff, sondern, wie Ratzel sie aufgefaßt hat, die Summe eines reichen Tatsacheninhaltes aus allen Gebieten der Erdkunde. Vom Umfassendern zum Engern fortschreitend, wird aus der Beschreibung der Lage eines Landes auf der Erdkugel, in einer bestimmten Zone, innerhalb eines gewissen Erdteiles, zwischen benachbarten Ländern und Meeren von ausgesprochner Eigenart, zwischen angrenzenden Völkern und Staaten von ausgeprägtem Charakter Bedeutsamkeit und Wesen der zu behandelnden Gegend gekennzeichnet. Also auch 'Lage' ist nicht äußerlicher Gedächtnisstoff, sondern innerliche Verknüpfung vieler Einzeltatsachen, von denen wiederum bei verschiednen Erdgebieten nicht immer das gleiche hervorzuheben ist und die auf den verschiedenen Unterrichtsstufen

nicht mit gleicher Ausführlichkeit und gleicher Vertiefung in den Stoff zu behandeln sind.

Wenn bei der Durchnahme neuer Stücke erdkundlichen Lehrstoffs die beiden Haupterfordernisse erfüllt sind, Erzielung sinnfälliger Gesamtbilder und Aufklärung über die diese Bilder zustande bringenden Einzelheiten, beides unter steter Rücksicht auf Verständnis und Vorkenntnisse der Schüler, dann gilt es, deutliche Überblicke über größere Einheiten des Unterrichts zu erzielen, wie der Wandrer hohe Punkte aufsucht, um über die Plastik der Gegend klar zu werden. Solche Zusammenfassungen können die Einzelbelehrung ebensogut einleiten wie abschließen. In diesem Fall sind sie inhaltreicher und begegnen reiferem Verständnis, in jenem bereiten sie die Einzelbesprechung besser vor; hier kann der Schüler vieles selbst finden, dort muß mehr vorgetragen werden. Der Lehrer entscheide bei jedem Erdgebiet, ob es zweckmäßiger sei, die Teile vor dem Ganzen oder dies vor den Teilen zu betrachten. Vielleicht bleibt Zeit, beides durchzuführen. Ferner hat man in den Wiederholungen ein Mittel, um die für die systematische Klarheit über ein Erdgebiet leicht nachteiligen Folgen der Auflösung dieses Gebiets in kleine gesonderte Einzellandschaften zu beseitigen. Man fasse bei der Wiederholung gleichartige Erscheinungen gruppenweis zusammen, Gebirge, Flüsse, Staaten, Städte, ganz wie in verflossenen Zeiten gleich die erste Durchnahme erfolgte. Die einmal erzeugte sinnfällige Anschauung der Einzellandschaften leidet bei Schülern nicht mehr, wohl aber gewinnt die Wiederholung unter den neuen Gesichtspunkten den Reiz einer Neudurchnahme, festigt durch andersgeartete Gedankenverbindungen den Wissensstoff, gibt dem Lehrer die Möglichkeit, Mißverständnisse aufzudecken, die bei mehr oder minder wortgetreuer Wiederholung leicht versteckt bleiben, bereitet die Betrachtungsweise der Allgemeinen Erdkunde vor. Auch bei diesen systematisierenden Wiederholungen stellt jede neue Klassenstufe einen Neubau des Unterrichts dar. Auf den unteren muß die Wiederholung möglichst in gleicher Richtung den Lehrstoff durchwandern wie die Durchnahme; sonst verwirrt sie die Kinder. Auf den höheren soll sie unter neuen Gesichtspunkten frei mit dem Stoffe schalten; dann klärt sie auf; denn der jugendliche Geist wünscht dauernd zu behaltende Dinge sich in sauberen Klassifikationen vorzustellen. Der Unterrichtsgang halte also wie bei der Durchnahme der Einzelheiten so bei Gesamtwiederholungen von vornherein einen wohldurchdachten Plan ein, damit der Lehrstoff nicht unnütz zerpflückt werde und doch die Forderung des Schülers nach Rubrizierung des Einzelnen erfüllt bleibe. Jedenfalls hüte man sich vor Augenblickseinfällen mit weittragenden Folgen und vor Zufälligkeiten, ohne darum überängstlich am einmal gefaßten Entwurf für die Entwicklung des Lehrganges oder am amtlichen Lehrplane zu kleben. Ein plötzlich eintretendes Ereignis, Finsternis, Erdbeben, Überschwemmung, Eröffnung eines neuen Verkehrsweges, Aufruhr in einem Schutzgebiet, gebe Anlaß zu anregender Abschweifung auf ein außerhalb des Pensums liegendes Feld der Länder- oder Allgemeinen Erdkunde, zugleich zu Verknüpfungen früherer Kenntnisse mit dem neu Durchgenommenen, zu Wiederholungen.

Wie in naturwissenschaftlichen Stunden arbeitet der Lehrer auch in erdkundlichen mit vielen Anschauungsmitteln, besonders mit Karten. Ein auf sie allein sich stützender Geographieunterricht vermag jedoch nicht restlos die Beziehungen der Dinge auf der Erdoberfläche zueinander auszudeuten. Sie bleiben mechanische Hilfsmittel. So kann die Karte mit dem Nebeneinander bei der Darstellung ungleichwertiger Tatsachen nicht das Nacheinander entwickelnder Gedankenreihen ersetzen, die in den Kern des Lehrstoffes einführen. Wie die Skizze Strich um Strich das Kartenbild den Schülern vor den Augen entstehen läßt, so das gesprochene Wort das anschauliche Bild eines Landes selbst, freilich unterstützt durch Anschauungsmittel. Wie im Geschichtsunterricht ist also im erdkundlichen ein guter Vortrag notwendig, der Wissenschaft und Kunst zugleich ist. Die Eigenart der Naturschilderung ist noch wenig untersucht.[1]) Sie kann Eindrücke wiedergeben, die der Vortragende selbst beim Anblick einer Landschaft empfunden hat, also subjektiv-lyrisch sein, oder objektiv-episch. Ein Wechsel beider Schilderungsweisen ist anregend, setzt aber voraus, daß der Lehrer selbst viel gesehen und sich im freien Vortrag darüber geübt hat. Der Fachmann tritt leicht mit einem ihm selbst unbewußten Reichtum von Begriffen, die er bei seinen Schilderungen benutzt, vor die Schüler, statt an den engen Kreis ihrer Kenntnisse und Erfahrungen anzuknüpfen, der erst zu berichtigen, zu ordnen, zu ergänzen ist, und schreibt die Mißerfolge seiner glänzenden Schilderungen dann der Teilnahmlosigkeit der Schüler zu. Allerdings fehlt Kindern mittleren Alters noch das Verlangen nach der Natur, Empfänglichkeit für Naturschönheit, und selbst Erwachsene stehen den eindrucksvollsten Landschaften meist mit unklarer Schwärmerei statt mit bewußtem Verständnis für die Eigenart der Formen und Farben gegenüber. Vornehmlich auf dreierlei hat der Rücksicht zu nehmen, der unter solchen Umständen durch das Wort einen sinnfälligen Eindruck von einer zu schildernden Landschaft erzeugen will. Er muß vor allem selbst das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden und unter Beiseitlassen der Nebensachen die Hauptzüge zu eindringlicher Geltung bringen. Sodann vermag vieles die Kunst des Vergleichs mit Bekanntem, sei es ähnlich oder gerade entgegengesetzt wie das zu schildernde Unbekannte. Deshalb ist schon in Sexta Sorge zu tragen, daß bei der Heimatkunde an wenigen aber anschaulich gewordenen Größen feste Vorstellungen für Längen- und Höhenmaße, für Flächenräume, Menge und Dichtigkeit des Volks aufgenommen werden. Maßvorstellungen sind meist noch bei Erwachsenen ganz unsicher, und für Schüler bilden Angaben über Berghöhen, Ländergrößen, Einwohnermengen reinen Gedächtnisballast ohne Anschauungswert, falls nicht stets Vergleiche mit heimischen, bekannt gewordenen Entfernungen, Höhen, Flächen, Volksmengen herangezogen werden. Übrigens wird insbesondere der landschaftliche Eindruck eines Bergzuges nicht durch die absolute Höhe, sondern durch die Erhebung über die Umgebung bestimmt.

[1]) F. **Ratzel**, Über Naturschilderung, Berlin 1904. — **Schöne**, Der moderne Landschaftsbegriff und seine Forderungen an die Lehrkunst im erdkundlichen Unterricht. Pädagogische Blätter 1903, S. 184 ff., 227 ff.

Vergleiche der Länder werden auf unteren Stufen nur Homologien sein, auf höheren aber bereits Wert auf die Ursache von Gleichheit und Verschiedenheit der Landschaften, Städtebilder, Siedlungsverhältnisse legen und so die Allgemeine Erdkunde vorbereiten. Je reichere Verbindungen zwischen Einzelheiten und gesonderten Vorstellungen sich durch Vergleiche stiften lassen, um so stärker entwickelt sich die Fähigkeit der Schüler, selbsttätig Zusammenhänge zu finden und Gesichtspunkte zur Beurteilung der Länder und Völker aufzustellen, um so gesicherter verankert ruht der Tatsachenstoff im Gedächtnis. Die Vergleiche führen schließlich auf das dritte Mittel, Verständnis für heimisches und fremdes Land zu erwecken, auf den Nachweis ursächlicher Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wesenszügen. Kinder fragen eher zu viel als zu wenig nach Gründen und kommen dieser schwierigsten Aufgabe der wissenschaftlichen Erdkunde, die zu beobachtenden Tatsachen von Grund aus zu erklären, freudig entgegen. Sie bekunden das Bedürfnis des Menschengeistes nach Einblick ins Wesen aller Dinge. Aber erstens ist die Wissenschaft bei der Aufdeckung der Gründe für die Eigenart der Tatsachen noch vielerorten im unklaren; Kinder soll man nicht in die Mitte noch nicht völlig geklärter Forschungsarbeit führen. Zweitens zerstreut ein Übermaß geologischer, klimatischer, biologischer, historischer Erklärungen die Schüler, zerfasert das zu erzeugende Gesamtbild, statt es zu sinnfälliger Einheit zu bringen. Drittens vergewissere man sich in jedem Falle, wo den Schülern das Wesen eines Gebietes durch Aufdeckung der ursächlichen Zusammenhänge nahe gebracht werden soll, die zwischen den in und an ihm tätigen Bildungskräften bestehen, ob sie auch wirklich mit Verständnis dem Gange des Unterrichtes folgen. In voll besetzten Klassen scheuen die Schüler, wenn die Möglichkeit, den einzelnen heranzuziehen, gering ist, die selbsttätige Denkarbeit, durch die sie im Widerspiel von Fragen und Antworten zu vertiefter Einsicht in die erdkundlichen Gegenstände geführt werden sollen, wofern die Leitung des Unterrichtes zu schlaff oder allzu straff ist, disziplinarisch wie in der Logik der Gedankenentwicklung. Trägt dagegen der Lehrer solche Gedankengänge schlicht akademisch vor, so nehmen die Schüler gern die Ergebnisse gläubig an und machen einen äußerlich einzuprägenden Gedächtnisstoff aus Überlegungen, die ihnen das innere Wesen der Sache erschließen sollen. Also Vorsicht vor Übermaß an ursächlichen Erklärungen, doch wo sie am Platz sind, sorgfältiges Eingehen auf sie! Nackte, abstrakte Behauptungen ('Schönes Gebirgsland', 'unwirtliche Ebenen', 'der Handel blüht', 'man treibt Viehzucht') langweilen ebenso wie tote Namen und Zahlen, die des Vergleichs entbehren; denn ihnen fehlt der Nachweis der landeskundlichen Bedingtheit. Schon der Sextaner freut sich bei der Heimatkunde an ursächlichen Verknüpfungen, daß an der Südseite des Hauses der Schnee früher als an der Nordseite schmilzt, daß der Regen Talfurchen im Eisenbahndamm auswäscht.

4. Lehrmittel[1]). Beste Lehrmittel nützen nichts bei untüchtigen Lehrern;

[1]) Beschränkung des Raums gestattet keine ausführliche Bearbeitung dieses Abschnitts, des meist behandelten in der Schulgeographie. Vgl. die zahlreichen Literaturangaben und

tüchtige Lehrer leisten viel auch mit unbeholfenen, mit dem Kopf eines Kindes statt des Globus, mit Wandtafel und Kreide statt der Wandkarte. Früher gab es wenig gute Lehrmittel, jetzt viel vorzügliche; deshalb werden sie nun häufig in ihrem unterrichtlichen Wert überschätzt.

Das Lehrbuch beschränkt die Bewegungsfreiheit des Lehrers und benimmt in unserer papiernen Zeit dem Schüler, der gedruckten Angaben lieber als den eignen Augen traut, leicht die Lust zu selbständiger Beobachtung. Doch es erleichtert die gute Wiederholung, ermöglicht unter Umständen schon eine Vorbereitung auf Neudurchnahmen und stellt für die Schüler einen notwendigen Ausgleich zwischen den oft beträchtlich voneinander abweichenden Anforderungen und Unterrichtseigenarten der verschiedenen Geographielehrer dar, deren Unterweisungen sie im Verlauf ihrer Schulzeit genießen. Ist einmal ein Lehrbuch eingeführt, so halte sich der einzelne Lehrer daran, auch wenn er an ihm auszusetzen hat, hüte sich vor allem, seinen vielleicht berechtigten Tadel vor den Schülern kundzutun, die von einem Amtsgenossen möglicherweise auf dasselbe Buch mit Nachdruck verwiesen sind. Manche Lehrbücher sind ausführliche Lesebücher, die den Lehrer halb ersetzen; andere sind knappe Leitfäden, die namentlich den Gedächtnisstoff enthalten und die Übersicht erleichtern; noch andere bringen viele Fragen, ja bestehen ganz aus ihnen, um den Schüler auf den Atlas zu verweisen, und legen Wert darauf, Lernbücher darzustellen, nicht Lehrbücher. Menge und Gruppierung des Stoffes, Beigabe von Karten, Profilen, Bildern sind weitere Unterschiede. Das alles erwirkt eine große Mannigfaltigkeit in der Art, wie das Lehrbuch zu benutzen ist. Örtliche Verhältnisse werden bei der Wahl des einzuführenden Buchs mit in Betracht kommen. Deshalb sei hier von besonderen Empfehlungen oder Warnungen Abstand genommen. Aus dem, was über Auswahl, Anordnung, Behandlung des Lehrstoffs gesagt ist, ergeben sich die Gesichtspunkte, die bei der Wahl eines Lehrbuchs zu berücksichtigen sind.

Wichtiger ist die Karte. In ihr Verständnis muß der Schüler sorgsam an der Hand des Vergleichs mit der Wirklichkeit eingeführt werden, um die Bedeutung der sinnbildlichen Zeichen und Farben wie die der Maßstäbe so beherrschen zu lernen, daß er später aus Karten umgekehrt möglichst viel herauszulesen, sich ein rohes Bild des dargestellten Gebietes zu entwerfen vermag. Höhere Klassen bringen die Einführung in wirtschaftsgeographische, geologische Karten, in die Projektionslehre. Die Wandkarte mit ihren vergröberten Zügen ist weniger als der Atlas zu benutzen. Sie dient der Wiederholung und bleibt auch außerhalb der Erdkundestunde noch etwas hängen, um dem Schüler das Kartenbild länger vor Augen zu halten. Um das Orientierungsvermögen der

---

Besprechungen in den erwähnten Büchern von Becker und Fischer, in H. Trunk, Die Anschaulichkeit des geogr. Unterrichts, Leipzig 1902, im GA. (Gotha, J. Perthes), in der ZSchg. (Wien, Hölder), im Abschnitt 'Erdkunde' von Rethwischs Jb. (Berlin, Weidmann), auch in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur, herausgeg. von Franz Frisch (Wien, Pichlers Witwe u. Sohn) und in der Zeitschrift der Ges. für Erdk. Berlin (Mittler u. Sohn).

Schüler zu prüfen, kann man sie gelegentlich verkehrt aufhängen, Süden nach oben, und dabei vom Mittelalter erzählen, als die Kartenbilder Osten am oberen Rande trugen. Stumme Wandkarten sind wertvoll, falls Schüler mit besonders eingewurzelter Trägheit sich aufs Ablesen der Namen verlassen. In jedem Fall hat der Lehrer dem mühsamen Suchen der Örtlichkeiten an der Karte entgegenzutreten und darauf zu halten, daß der zeigende Schüler so weit seitlich stehe, daß er durch sich selbst keinem Mitschüler das Kartenbild verdeckt. Selbstverständlich sei der Lehrer mit der Karte ganz vertraut und biete in der Sicherheit des Zeigens das von den Schülern nachzuahmende Vorbild. Richtiger als die Karte gibt der Globus die Kugelfläche, sinnfälliger das Relief die Höhen wieder; aber beide sind unhandlich und nicht von allen Schülern gleich gut zu beobachten. Sie ergänzen nur die Karte, jener für Betrachtungen der ganzen Erde, dieses für Teillandschaften. Nicht genug kann der Lehrer zur Ergänzung der Karte, zur Erläuterung seiner Schilderungen an der Tafel skizzieren, Pläne, Karten, Profile, Gesteinslagerungen, Biologisches. Zeichnungen der Schüler halten den Unterrichtsgang dagegen oft mehr auf, als ihr Ertrag für die Erdkunde wert ist; doch ist ihre Bedeutung groß schon als Selbstbetätigung der Schüler an sich, vor allem als Mittel zur Einprägung von charakteristischen Linien der Fluß-, Gebirgsrichtungen, Verkehrswege, Landes-, selbst Erdteilumgrenzungen, schließlich als Mittel zur Schulung der Fähigkeit zu sehen und Gesehenes wiederzugeben. Der geographische Lehrwert ist Richter darüber, ob, was und wie gezeichnet werden soll, aus freier Hand, im Gradnetz oder mit Hilfslinien.[1]) Die Skizzen mit Hilfslinien ergeben fast immer Verzerrungen, unterstützen aber zweifellos das Gedächtnis der Schüler für die groben Züge des Kartenbildes. Deshalb sind sie angebracht nur auf den Unterrichtsstufen oder in den Fällen der Länderkunde, wo es einmal auf Gedächtniswissen mehr ankommen sollte als auf Vertiefung des Verständnisses für die Leitlinien im Aufbau eines Erdgebietes. Als ganz äußerliches Hilfsmittel für die Erinnerung besitzen die Hilfslinien nie einen Lehrwert an sich. Eine höhere Stufe auch des bloßen Gedächtniswissens stellt deshalb die rohe Faustskizze des Schülers dar, die einen geschärften Blick für das Wesentliche in einem Kartenbild und beim Entwerfen ohne Vorlage ein geübtes Gedächtnis voraussetzt. Nach vorausgegangenen Übungen läßt sich die Faustskizze, in deren Anfertigung bei guter Schulung es schon Kinder ziemlich weit bringen können, als Extemporaleaufgabe verwerten. Doch frage der Lehrer sich beständig, ob die auf solche Übungen verwendete Zeit nicht anderen Unternehmungen im Rahmen des erdkundlichen Unterrichts besser zugute gekommen wäre. Gradnetzkarten kann man die Schüler in fertig ihnen vorgelegte oder in erst von ihnen herzustellende Netze zeichnen lassen, je nachdem man Zeit sparen oder für diesen Teil des Unterrichtes opfern will. Es läßt sich beim Entwerfen des Gradnetzes manch Grundbegriff aus der Projektionslehre, etwa der der Winkeltreue und

[1]) Trefflich faßt diese viel besprochene Frage mit ihrer ungeheuer großen Literatur zusammen Hassert, Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht (Korrespondenzblatt f. d. Gelehrten- u. Realschulen Württembergs 1901).

der Flächentreue, besprechen, und das Zeichnen ins Gradnetz hinein übt die Schüler in der Benutzung des Netzes auch für das Auffinden der Örtlichkeiten nach Längen- und Breitenangaben. So hat jede Art des Skizzierens Vor- und Nachteile, und es ist Sache der Lehrerfahrung, für welche Fälle die eine oder die andere mehr zu empfehlen ist, ob man Skizzen größerer Gebiete oder nur solche von kleinen Teillandschaften anfertigen lassen will. Handfertigkeit des Lehrers, seine Herrschaft über die Disziplin in der Klasse, Schulung der Zöglinge durch guten Zeichenunterricht und ähnliche Nebenumstände fallen oft schwer ins Gewicht. Keinesfalls darf in der Beurteilung der Leistungen die Kunstfertigkeit der Zeichnung gegenüber dem erdkundlichen Inhalte der Skizze in den Vordergrund gerückt werden. Man lasse auch Profile zeichnen. Obwohl der Aufriß einer Landschaft in der Wirklichkeit den Eindruck, den sie auf den Beschauer ausübt, maßgebend bestimmt, wird er bei ihrem Abbild auf Zeichnungen hinter den Grundriß, also der Skizze, beim Unterricht in nicht zu rechtfertigender Weise zurückgesetzt. Beim Zeichnen und Besprechen von Profilen gehe man auf die Frage der Überhöhungen ein, um den Schülern die Geringfügigkeit der Höhenunterschiede gegenüber den Horizontalentfernungen zum Bewußtsein zu bringen. Übrigens gibt es auch Reliefatlanten,[1]) in die der Schüler Flußläufe, Verkehrswege, Siedelungen einzeichnen soll. Ihre Benutzung als Grundlage für Skizzen kommt dem Verständnis für die Abhängigkeit dieser Dinge vom Oberflächenaufbau zugute.

Bilder, gemalte oder photographierte, große für die ganze Klasse sichtbare oder kleine für die Hand des Schülers,[2]) am eindrucksvollsten Lichtbilder, ergänzen ebenfalls die Karte. Die Bilder sollen Kunstwert besitzen; denn Schüler sollen möglichst nur Gutes, nur Schönes auf der Schule zu sehen bekommen. Im erdkundlichen Unterrichte darf jedoch der Schönheitswert nicht oberster Richter über Auswahl und Besprechung der Bilder sein, sondern der Lehrwert. Deshalb biete man nur wissenschaftlich Unantastbares, vor allem nur Darstellungen wirklich vorhandener Landschaften, Städte, Völker, nichts Zusammengestelltes, Ausgedachtes. Sammlungen von Steinen, Naturerzeugnissen, Münzen, ethnographischen Gegenständen, vor allem die Natur selbst auf Wanderungen, schließlich Experimente zur Erläuterung geologischer Verhältnisse[3]) sind stets zur Belebung des Unterrichts willkommen; doch darf ihre Verwertung weder in Spielerei ausarten noch die Schulzucht lockern.

Die große Vielseitigkeit des erdkundlichen Unterrichts bringt einen eifrigen Lehrer leicht in die Gefahr, durch zu bunten Wechsel der Unterrichtsweise dem Lehrgange die Stetigkeit und Ruhe zu nehmen, die ein erstes Erfordernis für bleibende Erfolge ist. Schüler sollen sich nicht vor allem gut unterhalten,

---

[1]) Kunz, Plastischer Repetitionsatlas über alle Teile der Erde. Illzach-Mühlhausen, Lehrmittelverlag der Blindenanstalt.

[2]) Schwarz, Vom Bild im Geographieunterricht (Verhandl. d. 15. deutsch. Geographentages, Berlin 1905, D. Reimer) und Schwarz, Die Ansichtskarte im Geographieunterricht (GA. 1904, S. 150 ff.).

[3]) Schwalbe, Das geologische Experiment in der Schule (ZPChU. 1897, S. 217 ff.).

sondern für ihr Leben lernen. Die Anwendung zahlreicher Lehrmittel und Schülerwanderungen nehmen andererseits mehr Zeit in Anspruch als der Unterricht bloß mit Karte und Lehrbuch; deshalb scheuen leider manche Lehrer die Mühe ihrer Ausnutzung. Öfters bieten Unterrichtsstunden mit mannigfachen besonderen Unternehmungen auch eine Gefahr für die Schulzucht. Zwischen diesen Schwierigkeiten wähle der Lehrer nach seiner Befähigung den rechten Weg. Der Unterricht in der Erdkunde ist individueller als mancher andere, deshalb schwer, aber auch sehr schön.

5. Der Lehrer.[1]) Je mannigfaltiger der erdkundliche Unterricht durch Vielseitigkeit des Lehrstoffes wie der Lehrweise ist, je reichhaltiger die zu Gebote stehenden Lehrmittel sind, um so deutlicher erhellt die Verantwortung, die der Lehrer auf sich nimmt, der einen in der Ordnung unserer Schulen überaus knapp, zum großen Teil unzweckmäßig mit Lehrzeit bedachten Gegenstand den Schülern so nahe bringen will, daß sie für ihre Allgemeinbildung[2]) wirklich Nutzen und Anregung von ihm haben, und um so klarer ist die Berechtigung der Forderung, daß nur Lehrer von ausreichender wissenschaftlicher Durchbildung und mit deutlichem Bewußtsein von der Fülle der ihrer harrenden pädagogischen Schwierigkeiten mit dem erdkundlichen Unterrichte betraut werden dürfen. Lehrer der Erdkunde müssen viel Landschaften von verschiedener Eigenart der Oberflächengestaltung, der Witterung, des Pflanzenkleides selbst gesehen haben, in viel verschiedengeartete wirtschaftliche Verhältnisse mit Verständnis Einblick genommen haben, wenn sie dergleichen im Unterrichte zu sinnfälliger Anschauung bringen wollen. In der Studienzeit ist dafür nicht immer hinreichend Gelegenheit. Leider gebricht es noch an Einrichtungen staatlicher oder gemeindlicher Herkunft, die ähnlich wie Lehrern der neueren Sprachen oder wie den Archäologen so auch den Lehrern der Erdkunde Gelegenheit oder Beihilfe zu Reisen im In- oder Auslande gewähren. Diese müssen sich an die deutschen oder internationalen Geographenzusammenkünfte halten, mit denen Ausflüge unter wissenschaftlicher Führung verbunden zu sein pflegen, und auch hierfür ist es nicht immer mühelos, ausreichenden Urlaub zu erhalten, ganz abgesehen davon, daß der Besuch solcher Veranstaltungen Kosten auferlegt, die bei mehrfacher Wiederholung nicht für jeden leicht zu tragen sind. Ferner hat der Lehrer der Erdkunde, weil diese Wissenschaft jung ist, also in ihrer Forschungsweise wie ihrem Forschungsinhalte noch vielen Wandlungen unterliegt, und weil sie es mit zum Teil recht veränderlichem Stoffe zu tun hat, dafür Sorge zu tragen, daß er mit den Fortschritten erdkundlicher Wissenschaft in ausreichender Fühlung bleibt. Zu diesem Zweck ist die Mitgliedschaft in einer der zahlreichen Gesellschaften für Erdkunde anzuraten, vor allem aber die Verfolgung der erdkundlichen Literatur. Nur das Wichtigste davon sei hier zusammengestellt.

Genauere Nachweisungen findet man in der Bibliotheca geographica, herausg. von O. Baschin im Auftrage der Berliner Ges. f. Erdk. (Berlin, H. W. Kühl),

---

[1]) Vgl. GA. IV, 161 ff.

[2]) Lampe, Erdkunde als Bestandteil der Allgemeinbildung. (In der Festschrift 'Aus der Humboldt-Akademie', Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung.) Vgl. GA. IV, 33.

im Geographenkalender, herausgeg. von Dr. H. Haack (Gotha, J. Perthes), sowie in den wichtigeren Zeitschriften. Von diesen seien außer GA. und ZSchg. dringend der Beachtung empfohlen das Geographische Jahrbuch, herausgeg. von Geh. Reg.-Rat Prof. Wagner (J. Perthes, Gotha), Petermanns Mitteilungen, herausgeg. von Prof. Supan (J. Perthes, Gotha), die Geographische Zeitschrift, herausgeg. von Prof. Hettner (B. G. Teubner, Leipzig). Mit deutschem Volkstum beschäftigt sich die Zeitschrift Deutsche Erde, die Prof. Langhans unter Mitwirkung der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland herausgibt (Gotha, J. Perthes). Im Auftrag derselben Kommission erscheinen Berichte über die neuere Literatur zur deutschen Landeskunde (1901 bei Schall, Berlin; seither bei Hirt, Breslau). — M. Klar gibt ein großes Sammelwerk heraus: Die Erdkunde (Leipzig und Wien, Deuticke), das Darstellungen der erdkundlichen Hilfswissenschaften umfaßt. — Für die Handbücherei des Lehrers sind an Werken über Allgemeine Erdkunde zu empfehlen: F. v. Richthofen, Führer für Forschungsreisende (Berlin 1902, Oppenheim); Neumayr, Erdgeschichte (2. Aufl. Bibliogr. Inst., Leipzig 1895); Ratzel, Die Erde und das Leben (Bibliogr. Inst., Leipzig 1902); Hann, Brückner, Kirchhoff, Allgemeine Erdkunde (5. Aufl. Tempsky, Wien 1896—1899); H. Wagner, Lehrbuch der Geographie (7. Aufl. 1. Bd., Hannover 1903, Hahn); die bei Engelhorn in Stuttgart erschienene Bibliothek geographischer Handbücher. In ihr unter anderen wertvollen Werken auch Ratzel, Anthropogeographie (1. Bd. 2. Aufl. 1899, 2. Bd. 1. Aufl. 1890). Ratzel, Politische Geographie (München, Oldenburg, 2. Aufl. 1903). — Wie bei diesen Angaben ist auch bei den folgenden über eine Büchersammlung zur Länderkunde nicht an sich die Vollzähligkeit wissenschaftlicher Werke, sondern ihre Bedeutsamkeit für den Lehrer und Erreichbarkeit der Werke für den eigenen Besitz oder den der Schulbücherei maßgebend: Allgemeine Länderkunde von Afrika, Australien und Ozeanien, Südamerika, Nordamerika, Europa, herausgegeben von Prof. W. Sievers (6. Bd. 2. Aufl. 1901—1905, Bibliogr. Inst., Leipzig). — 'Unser Wissen von der Erde', herausgegeben von A. Kirchhoff (Wien 1889ff., Tempsky), eine Länderkunde, die aber über das außerrussische Europa nicht hinausgedrungen ist und in mehreren Bänden vorzügliche Darstellungen z. B. von Deutschland (Prof. Penck) und den südeuropäischen Halbinseln (Prof. Th. Fischer) bringt. — Eine 'Bibliothek der Länderkunde' wird herausgeg. von Prof. Kirchhoff und Dr. Fitzner. Erschienen ist Antarktis, die ostafrikanischen Inseln, Italien, Neuguinea, China (E. Tiessen). — 'Deutsches Land und Leben' heißt eine Sammlung von Landschaftskunden, die bei Hobbing u. Büchle (Stuttgart) erscheint und bisher Litauen, Masuren, Samland, das Oberland mit Ermeland, Natangen und Barten, ferner die Provinz Brandenburg, Bayerisch-Schwaben und den Odenwald umfaßt. — Das kleine Buch 'Deutschland' von Ratzel (Leipzig 1898, Grunow), der wertvolle Band 'Mitteleuropa' von Partsch (Gotha 1904, J. Perthes), die Beschreibung von Rußland durch Hettner (Leipzig 1905, B. G. Teubner) und die zusammenfassende Behandlung, mit der Philippson das Mittelmeergebiet (Leipzig 1904, B. G. Teubner) dargestellt hat, bieten in sich eine kleine länderkundliche Gruppe, zu der man Neuse, Landeskunde der britischen Inseln (Breslau 1903, Hirt), als zwar nicht gleichwertig, doch empfehlenswert rechnen kann. Hassert, Die deutschen Kolonien (Leipzig 1899, 1903, Seele u. Ko.), gibt das Beste zusammenfassend über die Schutzgebiete. Bei Velhagen u. Klasing erscheinen, von Scobel herausgegeben, abbildungsreiche Monographien zur Erdkunde, deren

Inhalt ungleichwertig, z. T. sehr gut ist (z. B. Linde, Die Lüneburger Heide, Neumann, Der Schwarzwald). Für die wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland kommen vor allen in Betracht die 'Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde' und die 'Handbücher zur deutschen Landes- und Volkskunde'; beide Veröffentlichungen, von der oben bereits genannten Zentralkommission bei Engelhorn in Stuttgart herausgegeben, dürften für Privatbüchereien etwas umfangreich sein, sind aber den Schulbüchereien zu empfehlen. Ganz kleine, z. T. aber vortreffliche Landeskunden enthält die Sammlung Göschen, und mancherlei Anregung bei eigenen Reisen und Wanderungen gewährt die 'Sammlung geologischer Führer', die bei Gebr. Bornträger (Berlin) erscheint und die Reihe billiger Hefte 'Rechts und links der Eisenbahn', herausgeg. von Langhans (Gotha, J. Perthes). Für die reiche Literatur der Entdeckungsreisen und die Schulgeographien, Schulatlanten und Wandkarten sei nochmals auf die Angaben der Zeitschriften und Bibliographien hingewiesen. Viel benutzte und gute, wenn auch in ihrem Wesen recht verschiedenartige Lehrbücher der Erdkunde für Schüler haben geschrieben: Kirchhoff, Pahde, Langenbeck, Uhle, Supan, Seyferth, Kerp. Von Öhlmann, Rohrmann, Schunke ist das alte Buch von Seydlitz in verschiedener Weise neu bearbeitet, von Wolkenhauer das von Daniel (Volz). Becker, Heiderich, Rusch haben für Österreich Schulgeographien geliefert. Wichtige Firmen für Atlanten- und Wandkartenverlag sind Bädecker, Chun, Debes, Flemming, Lang, J. Perthes, Velhagen u. Klasing, Westermann, in Österreich Hölzel, dieser auch für Anschauungsmittel, ebenda auch Pichler und in der Schweiz Füßli, in Deutschland Leutert und Schneidewind, Meinhold, Teubner, Wachsmuth, Winkelmann.

Auch in geeignete erdkundliche Literatur für Schüler muß sich der Lehrer hineinarbeiten, damit die Schülerbüchereien der verschiedenen Klassen einen guten Bestand wirklich empfehlenswerter Bücher erdkundlichen Inhalts besitzen, so wie sie dem Alter der Schüler entsprechen. Je dürftiger der Unterricht selbst ist, um so mehr bedarf er solcher Unterstützungen. Auf verschiedene Weise versuchen dies Bedürfnis nach erdkundlicher Belehrung der Schüler durch Privatlektüre zu erfüllen Lorenz u. Vollmer in geographischen Bänden ihrer 'Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften' (Berlin, Pätel), Lampe 'Zur Erdkunde' (Leipzig 1905, Teubner), Richter 'Wanderungen durch das deutsche Land' (Glogau 1903, Flemming). Gute Reiseliteratur wird natürlich vor allem diesen Zwecken dienstbar zu machen sein. Auch kann man sie dem Lehrer des Deutschen zur Benutzung für freie Vorträge oder für Aufsatzaufgaben empfehlen. Es gilt bei der Auswahl dieser Bücher zu Schülerprämien oder für die Schülerbüchereien, natürlich abgesehen vom wissenschaftlichen Wert, auch den zur Äußerung gelangenden Gesinnungen der Schriftsteller und dem Stil einige Aufmerksamkeit zu schenken, damit in dieser Hinsicht der Lehrer der Erdkunde nicht etwa empfiehlt, was der des Deutschen ablehnen würde. Diese Literatur wird Jahr für Jahr in Rethwischs Jb. (Berlin, Weidmann) mit ihren Neuerscheinungen gewürdigt.

RECHNEN UND MATHEMATIK.

Von Heinrich Müller.

I. ZUR GESCHICHTLICHEN ENTWICKLUNG DES MATHEMATISCHEN UNTERRICHTS.

Die hervorragenden Pädagogen des 16. Jahrhunderts legten der Mathematik bereits ein größeres Gewicht bei, vor allen Philipp Melanchthon, der *praeceptor Germaniae*[1]). In seinen Vorreden zu mathematischen Werken, die er teils selbst herausgab, teils nur mit einem ausführlichen Vorwort ausstattete, weist er immer wieder auf den inneren Wert der Mathematik für die Schulung des Geistes und die Schärfung des Verstandes hin. Eine Schulung in der durch die Klarheit ihrer Beweise ausgezeichneten Geometrie sei notwendig für die Handhabung einer strengen Deduktion, und die Arithmetik sei wichtig, weil sie allein den Zugang zu der Kenntnis der Himmelskörper und ihrer Bewegungen eröffne.[2]) Zur Einführung der Mathematik gab allerdings weniger ihr Wert für die geistige Ausbildung als ihre Bedeutung für das kaufmännische Leben den Anstoß, und daher erscheint die Mathematik in den Schulen zuerst an den großen Handelsplätzen der damaligen Zeit, die das Bedürfnis nach einer tüchtigen Ausbildung in der Arithmetik nicht weiter der Zunft der Rechenmeister allein überlassen wollten. So wurde 1526 am St. Ägidien-Gymnasium in Nürnberg durch Melanchthon und 1529 in Hamburg durch Buggenhagen das Rechnen mit ganzen Zahlen und Brüchen als Lehrgegenstand vorgeschrieben, und bald folgten ihnen hierin Lübeck, Frankfurt a. M., Straßburg u. a. m. In seiner Goldberger Schule ging Trotzendorf (1490—1550) einen weiteren Schritt vorwärts und gliederte dem mathematischen Unterricht die *sphaera*, d. h. die Anwendung auf Astronomie und mathematische Geographie an, und Johannes Sturm (1504—1589), der geniale Begründer des Protestantischen Gymnasiums in Straßburg, überbot ihn noch, indem er dem Mathematiker seiner Anstalt Dasypodius (Rauhbein) gestattete, über Euklid und Aristoteles

[1]) Vgl. Bernhardt, Philipp Melanchthon als Mathematiker. Wittenberg, 1865.

[2]) Vgl. F. Pahl, die Entwicklung des mathematischen Unterrichts an unseren höheren Schulen. Jahresbericht des Charlottenburger Realgymnasiums von 1898.

de mundo vorzutragen.[1]) Dem Einfluß dieser beiden großen Pädagogen ist es zuzuschreiben, daß bald an zahlreichen Schulen, insbesondere an den drei sächsischen Fürstenschulen St. Afra, Grimma und Schulpforta dem mathematischen Unterricht in den oberen Klassen wöchentlich 1 bis 2 Stunden zugewiesen wurden.

Bei der grauenvollen Verwüstung Deutschlands durch den Dreißigjährigen Krieg war im **17. Jahrhundert** zunächst an eine ergiebige Weiterentwicklung des Unterrichts nicht zu denken. Viele Schulen gerieten in Verfall oder gingen ganz ein, nicht nur weil die wirtschaftliche Kraft der Städte und Länder zu sehr geschwächt war, sondern auch weil es an geeigneten Lehrkräften fehlte, und erst gegen Ende des Jahrhunderts trat wieder eine günstige Wendung ein. Der gewaltige Aufschwung der Mathematik in dem *saeculum mathematicum* von Kepler bis Leibniz führte zwar dazu, daß der Geist der Mathematik das gesamte wissenschaftliche Leben beherrschte und die Mathematik wegen der ewigen Wahrheit ihrer Lehrsätze und der strengen Folgerichtigkeit ihrer Schlüsse als die vornehmste Wissenschaft galt — die heute als Elementarmathematik bezeichneten Gebiete wurden nach Form und Umfang fast vollständig ausgebaut[2]) —; allein auf den mathematischen Unterricht an höheren Schulen übte dieser Umschwung nur ganz allmählich seine Wirkung aus. Comenius (1592—1671) räumte der Mathematik im Unterricht eine wichtige Stellung ein, und bei der großen Anerkennung, die ihm die Schulmänner seiner Zeit zollten, blieben seine Bestrebungen nicht ohne Nacheiferung; nachhaltiger wirkte jedoch der Einfluß, den Ratichius (1571—1635) besonders durch seine Schüler Jungius (1587—1657) und Weigel (1625—1699) auf die Entwickluug des mathematischen Unterrichts ausübte. Jungius, seit 1629 Direktor des Johanneums in Hamburg, war hier fast ein Menschenalter hindurch unermüdlich für Hebung des mathematischen Unterrichts tätig, und Weigel suchte als Professor an der Universität Jena ganz im Sinne von Ratichius und Jungius in Mitteldeutschland die Schulen zu beeinflussen; sein Schüler Semler gründete in Halle die erste Realschule. In gleichem Sinne wirkte in Süddeutschland Johann Christoph Sturm (1635—1703), Professor an der Universität Altdorf (Nürnberg), um eine bessere Vorbereitung für das Universitätsstudium zu ermöglichen. Auf seine Veranlassung hin wurde am St. Ägidien-Gymnasium in allen sechs Klassen Mathematik gelehrt. Seine Didaktik, die *mathesis juvenilis*, fand eine außerordentlich rasche Verbreitung in ganz Deutschland und beherrschte die großen Anstalten, bis sie schließlich Wolffs Auszug aus den Anfangsgründen der mathematischen Wissenschaften Platz machen mußte.

Neben den genannten Männern, die durch ihre Stellung unmittelbar auf die Entwicklung der Schulen einwirken konnten, übte Leibniz mittelbar einen großen Einfluß auf die Erweiterung des mathematischen Unterrichts aus. In seiner *nova methodus discendi* etc. spielt die Mathematik, namentlich wegen ihrer

---

[1]) Vgl Simon, Methodik und Didaktik, S. 7 (Sonderausgabe aus Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. München. 1895).

[2]) Vgl. die ausgezeichnete Behandlung dieses Zeitabschnittes bei F. Pahl, I, S. 14—18.

Verwendbarkeit bei der Befestigungskunst, eine wichtige Rolle. In den zahlreichen, auf seine Anregung hin entstandenen Ritterakademien wurde ihr ein breiter Raum zugewiesen, und die Rückwirkung dieser Anstalten auf die Gelehrtenschulen, besonders aber der außerordentliche Einfluß, den Leibniz auf seine Zeitgenossen ausübte, hatte eine dem mathematischen Unterricht günstige Strömung zur Folge, die sich bald im höheren Schulwesen fühlbar machte.

Die skizzierten Einflüsse reichten indessen nicht aus, um der Mathematik an allen höheren Schulen den ihr zukommenden Raum zu verschaffen. Viele Anstalten blieben ihr so lange als möglich verschlossen, und da der Schulbetrieb damals fast ganz von den Anschauungen der Anstaltsleiter abhing, die keineswegs alle den Bildungswert der Mathematik anerkannten, so wurde der mathematische Unterricht vielfach absichtlich vernachlässigt. In diesem Widerstreben zeigen sich die ersten Anfänge des bis auf den heutigen Tag noch nicht ganz beendeten Streites zwischen den Mathematikern und Philologen um die Stellung der Mathematik an den höheren Schulen; nun beginnt der Kampf, in welchem die Mathematik der Philologie und Theologie allmählich den Boden abgewinnen sollte, den ihr die staatlichen Verfügungen heute an den höheren Lehranstalten zuweisen.

Im **18. Jahrhundert** übten einerseits der Pietismus und andererseits die Aufklärung (der Neuhumanismus) auf die Schuleinrichtungen eine nachhaltige Einwirkung aus. So grundverschieden auch diese beiden Geistesrichtungen waren, so begegneten sie sich doch in der großen Sorgfalt, die sie dem Unterrichtswesen widmeten. Beide drangen gleich energisch auf eine Einschränkung des Betriebs der alten Sprachen und eine stärkere Berücksichtigung der Realien, insbesondere auf einen ausgedehnteren und gründlicheren Unterricht in der Mathematik, die sie als unentbehrlich für alle praktischen und gelehrten Berufsarten erklärten.[1]) Während durch Leonhard Euler (1707 bis

---

[1]) Vgl. die Zusammenstellung über den Nutzen der Mathematik in Murhardts Elementen der Mathematik: „Die Mathematik ist der Inbegriff vieler Wissenschaften, von denen schon jede einzelne von großem Umfang ist, und enthält daher einen Schatz von Erkenntnissen, deren Wichtigkeit und Nutzbarkeit wohl keiner weitläufigen Schilderung bedarf. Ihr Einfluß auf die Befriedigung unserer wichtigsten Bedürfnisse und auf die Annehmlichkeiten und Bequemlichkeiten des menschlichen Lebens macht sie jeder kultivierten Nation achtungswürdig, und die Verbreitung ihrer Kenntnisse ist daher schon aus diesem Grunde reelle Beförderung des Menschenglücks. Einem jeden Gelehrten aber ist ihre Kenntnis schlechterdings unentbehrlich. Der Nutzen, den sie leistet, läßt sich hauptsächlich auf folgende Punkte bringen:

1. Sie liefert ihm einen Schatz von Wahrheiten, von denen er mit der vollkommensten Gewißheit einsehen kann, daß sie lauter Wahrheiten sind, und zwar solche, die er ohne alle Begriffe der Erfahrung bloß aus sich selbst geschöpft hat.

2. Ohne Mathematik ist keine gründliche Kenntnis der Natur möglich. Und die Physik kann sich nur dort einer vollkommenen Gewißheit rühmen, wo sie Mathematik anwendet und die Vorgänge in Formeln kleidet.

3. Sie ist das geschickteste Mittel, sowohl unseren Geist zu erheben, als ihn vor törichtem Eigendünkel zu bewahren, indem keine Wissenschaft fähiger ist, uns die menschliche Vernunft einesteils in ihrer wahren Größe und Würde darzustellen, anderenteils aber

1783), dessen Tätigkeit auf allen Gebieten der Elementarmathematik Spuren hinterlassen hat, durch Christian Wolff in Halle (1679—1754) und Abraham Gotthelf Kästner in Göttingen (1719—1800) die Grundlagen geschaffen wurden, auf denen sich nach Inhalt und Lehrverfahren der Unterricht in der Mathematik aufbauen konnte, ließen sich am Schluß des Jahrhunderts namhafte Pädagogen seine Förderung sehr angelegen sein. In erster Linie ist hier August Hermann Francke (1663—1727) zu nennen. An seinem Pädagogium in Glaucha, das bald als eine Musterschule galt, nach deren Vorbild neue Gymnasien gegründet und zahlreiche bereits vorhandene umgestaltet wurden, waren der Mathematik im ganzen wöchentlich 27 Stunden (gegenüber 98 Stunden für Latein) zugewiesen, und damit war zu ihren Gunsten in den Betrieb der alten Sprachen bereits eine große Bresche gelegt. Franckes Schüler Hecker, der Gründer der ersten Realschule in Berlin, die sich später in das Friedr. Wilhelms-Gymnasium und das Kgl. Realgymnasium teilte, erhöhte die Stundenzahl der Mathematik bereits auf 30 in der Woche, während dem Latein 60, dem Griechisch 6 und dem Französisch 25 Stunden gewidmet wurden. Über die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen gibt die Programmschrift Aufschluß, die J. F. Hähn[1]), gleichfalls ein Schüler Franckes, als Inspektor der Schule Kloster-Berge erscheinen ließ.

Da die Philanthropinisten die Ideen Heckers und Hähns eifrig aufnahmen und ihre Methoden (Anschauungsunterricht!) weiter ausbildeten, so trugen auch sie zu einer Verstärkung der Strömung bei, die der Mathematik einen größeren Raum im Unterrichtsbetrieb der Gymnasien verschaffen mußte. Ihr Bestreben wurde allerdings wesentlich durch die Tatsache unterstützt, daß der eingetretene Wandel in den Anschauungen über die Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts das Ansehen des alten humanistischen Lehrbetriebs untergraben und an Stelle der völligen Beherrschung der alten Sprachen die „Ausbildung des Verstandes, der Einsicht, des Urteils und des Geschmackes“ als Bildungsideal aufgestellt hatte. Da der Wert der Mathematik für diese Erziehungsaufgabe längst anerkannt war, ein Gegensatz zwischen ihr und den alten Sprachen also nicht mehr bestand, so blieb dem neuen Humanismus nur übrig, die Mathematik als unentbehrlich für die Ausbildung des jugendlichen Geistes in dem gleichen Maße heranzuziehen, wie sie von dem alten Humanismus hintangesetzt worden war. Hatte Francke die Mathematik noch hauptsächlich

---

uns ihre Schranken selbst da sichtbar zu machen, wo man die größte Leichtigkeit und Klarheit erwarten sollte.

4. Sie belohnt die Mühe, mit welcher man ihre Bekanntschaft sucht, schon reichlich durch das reine unschätzbare Vergnügen, das sie ihren Liebhabern gewährt. Dieses Zeugnis hat ihr von jeher ein jeder ihrer Kenner gegeben. Ihr wichtigster Nutzen ist aber die Schärfung des Verstandes und die Übung desselben im gründlichen Urteilen, ja selbst im Erfinden. Schärfung des Verstandes und Übung im gründlichem Urteilen ist unentbehrliches Bedürfnis für jeden Studierenden. Allein diesen Vorteil kann ihm keine Wissenschaft in dem Grade verschaffen als die Mathematik, usw.

[1]) Die Schrift Hähns befindet sich in *Nova acta scholastica*. Vgl. F. Pahl, a. a. O. II, S. 10.

wegen ihrer Anwendungen betrieben, so wiesen ihr die Begründer des Neuhumanismus Johann Matthias Gesner (1691—1761; *privat se altero oculo, qui negligit mathesin*") und Johann August Ernesti (1707—1781; „*initia doctrinae solidioris*") bei dem Erziehungswerk bereits die Bedeutung zu,[1]) die ihr heute allgemein zuerkannt wird.

Unter der Einwirkung der hier angedeuteten Bestrebungen gelangte gegen Ende des Jahrhunderts die Mathematik zu einer gesicherten Stellung auf den höheren Schulen. Als daher beim Beginn des **19. Jahrhunderts** die staatliche Organisation des höheren Schulwesens einsetzte, konnte es nicht ausbleiben, daß die Mathematik neben den alten Sprachen als vollberechtigt und unentbehrlich anerkannt und deshalb zu einem obligatorischen Lehrgegenstand gemacht wurde.

Von den deutschen Staaten fing Preußen zuerst an, sein höheres Schulwesen durch eine Reihe von Vorschriften zu regeln. Die Schule wurde gegen die Universität abgegrenzt durch Festsetzung eines bestimmten Lehrziels, über dessen Erreichung sich die Schüler in einem besonderen Examen auszuweisen hatten; ferner wurde ein für alle höheren Schulen verbindlicher Normallehrplan aufgestellt und für die Ausbildung eines geeigneten Lehrerstandes Sorge getragen. Im Jahre 1808 trat in Wilhelm von Humboldt (1757—1835) ein Mann an die Spitze der Abteilung (im Ministerium des Innern) für das höhere Schulwesen, der mit Herder (1744—1803) in allen Unterrichts- und Erziehungsfragen auf demselben Boden stand und wie dieser der Mathematik mit den historisch-philologischen Fächern den gleichen Bildungswert beilegte.[2]) Bei der Begründung der Lehrverfassung unserer Gymnasien, bei der ihm Friedrich August Wolff (1759—1824) und Süvern (1775—1829) als Ratgeber zur Seite standen, wies er der Mathematik die Stellung eines mit den alten Sprachen und der Geschichte gleichberechtigten Lehrfachs zu. Von ihm selbst liegt zwar nur (er schied bereits nach $1\frac{1}{2}$ Jahren aus seiner Stellung) die Verfügung (1810) über die Einführung einer allgemeinen Prüfung der Schulamtskandidaten vor, in der ausdrücklich hervorgehoben wird, daß die schriftliche Prüfung sich auch auf mathematische Kenntnisse zu erstrecken habe, allein die Neuordnung des Abiturientenexamens und die Aufstellung des Normallehrplans durch Süvern sind gleichfalls auf seine Anregung zurückzuführen. Das Edikt vom 25. Juli 1812 gab schon für das im mathematischen Unterricht am Gymnasium zu erreichende Ziel bestimmte Vorschriften. In der schriftlichen Prüfung wurde ein Aufsatz verlangt, in welchem der Examinand sich über die erworbene „Urteilskraft in der Anwendung des Erlernten" und über die gewonnene Fähigkeit, „Fragen aufzufinden und Ansichten zu nehmen" auszuweisen hatte, während

---

[1]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 11.

[2]) Vergl. Herders Schrift, Zum Unterricht am Weimarer Gymnasium, wo es heißt: „Es ist einerlei, ob man an Griechen oder an Römern, an der Theologie oder an der Mathematik das Denken gelernt, d. h. seinen Verstand und sein Urteil, sein Gedächtnis und seinen Vortrag ausgebildet hat."

in der mündlichen Prüfung ermittelt werden sollte, ob er in der Proportionslehre, der Buchstabenrechnung, der Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, den Gleichungen ersten und zweiten Grades, der Elementargeometrie und der ebenen Trigonometrie hinreichende Kenntnisse besitze und mit dem Gebrauch der mathematischen Tafeln vertraut sei. Über die Verteilung des mathematischen Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen sind erst in dem 1816 fertig gewordenen Süvernschen Lehrplan genauere Angaben vorhanden, allein da dieser nicht veröffentlicht wurde und keine unbedingt bindende Kraft erhielt,[1]) so wichen die einzelnen Anstalten in ihren Anforderungen und ihrer Stoffverteilung nach wie vor in hohem Grade voneinander ab, bis im Jahre 1837 eine Revision der Lehrpläne eintrat und ein für alle höheren Schulen verbindlicher Normallehrplan aufgestellt wurde.

Für die Zwischenzeit ist demgemäß auch in dem Umfang und Inhalt des mathematischen Unterrichts eine große Verschiedenheit zu bemerken. Auf der einen Seite trat unter dem Einfluß der französischen Revolution, der Gründung der *école polytechnique* und der großen Wertschätzung der Mathematik durch Napoleon[2]), der seine Erfolge nicht zum kleinsten Teile seiner überlegenen Artillerie verdankte, ein starkes Streben nach einer erweiterten und gründlicheren Ausbildung in der Mathematik ein und führte zu dem Süvernschen Lehrplan, der jeder der 10 Klassen des Gymnasiums 6 mathematische Wochenstunden zuwies,[3]) während auf der anderen Seite, zumal an den Fürstenschulen, die ihren alten Traditionen möglichst lange treu zu bleiben suchten, der Mathematik ein

---

[1]) Vgl. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen, S. 31.

[2]) Scharnhorst hatte sich Napoleons Anschauung über die Mathematik angeeignet. Er schrieb 1811: „Ich setze in das gründliche Studium der Mathematik einen sehr hohen Wert, ich betrachte dasselbe als die Grundlage aller formalen Geistesbildung und aller anderen Kenntnisse.“ Vgl. Simon, M. u. D., S. 11.

[3]) Nach M. Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen, Berlin 1900, galten für die beiden obersten Klassen die folgenden Bestimmungen:

„Im zweijährigen Kursus der II sind die Theorie der Gleichungen und ihre numerische Lösung durch Näherung, die Anfangsgründe der Lehre von den Reihen und Entwickelung einiger derselben nach der Methode der unbestimmten Koeffizienten, die Elemente der Kombinationslehre, die Ableitung der Potenzierung und der Multiplikation der Reihen aus dieser Lehre durchzunehmen.

In den drei Jahren der I sind die Auflösung der Gleichungen 3. und 4. Grades, die Anfangsgründe der unbestimmten Analytik, ferner die arithmetischen Reihen, die Deduktion der Taylorschen Reihe und die Reihenentwickelung nach derselben, endlich Wahrscheinlichkeitsrechnung zu bewältigen.

In der Geometrie kam für II die sphärische Trigonometrie, die analytische Geometrie bis zu den Kegelschnitten einschließlich, für I die angewandte Mathematik, namentlich die mechanischen Wissenschaften hinzu.“

F. Klein, der Vorkämpfer für die Wiedereinführung der Differentialrechnung, meint, daß dieser Plan das Erstrebenswerte wie in einem idealen Bilde (!) vereinige, wenn er auch einräumen muß, daß die Anforderungen weit über das praktisch Erreichbare gesteigert sind. Vergl. F. Klein, der Unterricht in der Mathemathik, in Lexis, Reform des höheren Schulwesens, Halle 1902.

geringer Bildungswert beigelegt und infolgedessen nur ein außerordentlich kleiner Spielraum zugebilligt wurde.[1])

Unter Altenstein, dem ersten preußischen Kultusminister, trat in Johannes Schulze (1786—1869) an die Spitze des höheren Schulwesens eine allseitig empfängliche, warm empfindende, geistatmende und lebensprühende[2]) Persönlichkeit von opferfreudiger Idealität der Gesinnung. Für die feste Gestaltung und Gliederung des Gymnasiallehrplans sind die von ihm erlassenen Edikte maßgebend geworden,[3]) und wenn er auch dem mathematischen Unterricht nur eine geringe Wertschätzung entgegenbrachte, wie sein Ausspruch, daß in einer Zeile Cornel mehr bildende Kraft liege wie in der gesamten Mathematik, hinreichend beweist, und deshalb die von Süvern geplante Stundenzahl auf 33 herabsetzte, so ließ er doch die Stellung der Mathematik am Gymnasium als eines mit den alten Sprachen gleichberechtigten Lehrfaches unangetastet.

Mit der Herabsetzung der Stundenzahl trat naturgemäß eine starke Herabminderung des Lehrstoffes ein. In der Abiturientenprüfungsordnung von 1834 wurden viele Gebiete, insbesondere die angewandte Mathematik, ganz gestrichen, und dafür wurde auf „eine klare Einsicht in den Zusammenhang sämtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrags“ ein ganz besonderer Nachdruck gelegt. Das Lehrziel ist durch die Bestimmungen gekennzeichnet, daß in der schriftlichen Prüfung eine Arbeit anzufertigen sei, „in der entweder die Lösung von zwei geometrischen und zwei arithmetischen Aufgaben aus den verschiedenen, in den Kreis des Schulunterrichts gehörigen Abschnitten oder eine nach bestimmten, vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Übersicht und Vergleichung zusammengehöriger mathematischer Sätze zu fordern sei“, während in der mündlichen Prüfung „Fertigkeit in den Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionalität gegründeten Prinzipien, Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und von den Progressionen, ferner in den Elementen der Algebra und der Geometrie, sowohl der ebenen als der körperlichen, Bekanntschaft mit der Lehre von den Kombinationen und mit dem binomischen Lehrsatze, Leichtigkeit in der Behandlung der Gleichungen 1. und 2. Grades und im Gebrauch der Logarithmen, eine geübte Auffassung in der ebenen Trigonometrie“ nachgewiesen werden müsse.

Auf die Anforderungen des Reglements in den sprachlichen Unterrichtsfächern kann hier nicht eingegangen werden; es muß der Hinweis darauf ge-

---

[1]) Hermann Köchly schreibt in seinem Leben Gottfried Hermanns (1874) von seinem Aufenthalt in Grimma: „Von Algebra haben wir während jenes Zeitraumes kein Sterbenswörtchen vernommen und in der Geometrie sind wir nur bis zum Pythagoreischen Lehrsatz gekommen. Ein guter Mathematiker zu sein, galt unter uns für ein sehr zweifelhaftes Lob.“ Vgl. Rethwisch, H. Sch., S. 64.

[2]) Vgl. Rethwisch, H. Sch., S. 32.

[3]) Seine Prüfungsordnung vom 20. April 1831, welche unter die drei Gruppen zusammengehöriger Hauptfächer, in denen eine *facultas docendi* erworben werden konnte, die Mathematik und Naturwissenschaft als eine Gruppe aufnahm, machte mit einer geordneten Fachbildung der Mathematiklehrer den Anfang.

nügen, daß sie den mannigfachsten Anfechtungen ausgesetzt waren. Unter diesen gewannen die Angriffe des Medizinalrates Lorinser in der Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ (1836), in der er den Schulen geistige Überbürdung und körperliche Vernachlässigung zum Vorwurf machte, die größte Bedeutung. Zwar fehlte es keineswegs an einer Zurückweisung der Schlüsse, die Lorinser auf außergewöhnliche und dazu nicht einmal hinreichend verbürgte Beispiele gegründet hatte, allein Friedrich Wilhelm III. ließ doch Lorinsers Ausführungen so weit auf sich einwirken, daß er von dem Minister Bericht nebst Verbesserungsvorschlägen einforderte. Die hieraus ergangene Verfügung von 1837 führte zur Aufstellung eines Lehrplans, in welchem dem Rechnen und der Mathematik im ganzen wöchentlich 33 Stunden zugewiesen wurden, während in den Lehrzielen von 1834 eine Änderung nicht eintrat. Zu weiteren Zugeständnissen ließ sich Schulze nicht bewegen; vielmehr wandte er sich in der Verfügung vom 21. Oktober 1840 mit aller Schärfe gegen die Bestrebungen, die sphärische Trigonometrie und die Lehre von den Kegelschnitten dem Lehrstoff des Gymnasiums anzugliedern und verlangte die strenge Innehaltung der durch die Lehrpläne gezogenen Grenzen.

Die späteren Lehrpläne für Gymnasien weisen bezüglich der Ausdehnung des mathematischen Unterrichts keine wesentlichen Änderungen mehr auf. Zwar verliert in demselben Jahre (1856), in welchem die Prüfungsordnung durch den Zusatz, daß schwächere Leistungen in den alten Sprachen durch gute in der Mathematik kompensiert werden können, den letzten amtlichen Schritt zur völligen Gleichstellung der Mathematik mit Latein und Griechisch tut, die Quinta eine Rechenstunde, allein der Abstrich wurde 1882 wieder beseitigt und in Quarta sogar eine Stunde zugelegt. Dagegen werden für den Lehrstoff die oberen Grenzen durch Zugeständnisse an die Fachlehrer mehrfach verschoben. Durften seit 1882 unter geeigneten Umständen von der sphärischen Trigonometrie so viel aufgenommen werden, wie zum Verständnis der Grundbegriffe der mathematischen Geographie dient, oder durften die Elemente der Lehre von den Kegelschnitten analytisch behandelt werden, „wobei es selbst möglich ist, eine Vorstellung von dem Differentialquotienten zu geben“,[1]) so wurden 1892 die Hauptsätze der sphärischen Trigonometrie, der Koordinatenbegriff und „einige Grundlehren von den Kegelschnitten“ geradezu in den Lehrplan aufgenommen. Ferner griffen die Lehrpläne wiederholt in die Verteilung des Lehrstoffes ein und umgrenzten die Pensen der einzelnen Klassen. Am einschneidendsten geschah dies im Jahre 1892. Wohl unter dem Drängen der Militärverwaltung wurde, „um den aus U II abgehenden Schülern eine wenigstens einigermaßen abgeschlossene Vorbildung zu verschaffen“, in U II bereits eine Einführung in die Trigonometrie und die Berechnung der Körper verlangt und damit der Klasse eine Aufgabe gestellt, die nur auf Kosten der Gründlichkeit und auch dann nur unter starker Überbürdung der Schüler ausgeführt werden konnte. Die nach O II Versetzten brachten auf allen Gebieten nur ein Halbwissen mit,

---

[1]) Vgl. Wiese-Kübler I S. 125.

das den Unterricht in den oberen Klassen ungünstig beeinflußte, und gegen diesen Übelstand blieben auch die zahlreichen, bis auf das Einzelne gehenden Bestimmungen der Lehrpläne wirkungslos. Für den Lehrer aber enthielten diese Bestimmungen eine starke und vielfach schwer empfundene[1]) Beschränkung der Lehrfreiheit.

Die Gymnasien, die von 1812—1859 die einzige Art von höheren Schulen blieben, deren Ziel keine Berufsbildung war, konnten für sich allein dem Bildungsbedürfnis der mittleren und oberen Volksschichten auf die Dauer nicht genügen. Die ganze wirtschaftliche Lage Deutschlands machte die Erhöhung des Bildungszustandes auf neuzeitlicher Grundlage[2]) in den Kreisen unserer Geschäftswelt zu einem unabweisbaren Erfordernis. Wollte der deutsche Kaufmann und Gewerbetreibende mit Engländern und Franzosen — die längst durch Einrichtung eines naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts an mittleren und höheren Lehranstalten dafür gesorgt hatten, daß dem großen Aufschwung der Natur- und technischen Wissenschaften in der Jugendbildung die gebührende Beachtung zugewandt wurde — auf dem Weltmarkt erfolgreich in Wettbewerb treten, so mußte dem Betrieb der lebenden Sprachen, der Geographie, dem Zeichnen und besonders den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen ungleich mehr Raum gegeben werden, als dies bei der Lehrverfassung der Gymnasien möglich war. Das Entstehen von Handels-, Gewerbe- und Landwirtschaftsschulen, Bau-, Berg- und Forstakademien, Artillerie-, Ingenieur- und Navigationsschulen drängte ferner zu einem gründlicheren Vorbereitungsunterricht für diese Bildungsinstitute. Es vergingen indessen nach Spilleckes epochemachender Abhandlung über das Wesen der Bürger- oder Realschulen (1822) noch mehrere Jahrzehnte, bis die Realschulen die staatliche Anerkennung als eines neuen Zweiges des Unterrichtswesens erhielten. Zwar wurden beim Erlaß der Instruktion von 1832 über die Entlassungsprüfungen an Realschulen von den Ministerien des Krieges, der Finanzen, des Innern und der Polizei und dem Generalpostamt den Realschulabiturienten die gleichen Begünstigungen zugestanden, wie sie die Gymnasialabiturienten besaßen, aber unter Friedrich Wilhelm IV. wurde ihnen die Berechtigung zum Bau- und Bergfach wieder entzogen, und auch im Postfach hörte die Gleichstellung mit den Gymnasialabiturienten auf. Erst nach Übernahme der Regentschaft durch den Prinzen von Preußen, den nachmaligen König und Kaiser Wilhelm, trat hierin wieder eine einschneidende Änderung ein.

Der Minister von Bethmann-Hollweg erließ 1859 eine von L. Wiese ausgearbeitete Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen, welche diesen die Eigenschaft einer höheren Bildungsanstalt zusprach und das Verhältnis der höheren und niederen Realschulen (I. und II. Ordnung) zueinander

---

[1]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 12: „Das Schlimmste an dem Lehrplan ist die Knebelung der Lehrfreiheit; er ist der Schlußstein einer langen Entwickelung, aber bis 1891 blieb den Lehrern die erforderliche Freiheit."

[2]) Vgl. Rethwisch, H. Sch., S. 45 ff.

und zu dem Gymnasium regelte. Für die neunklassige Realschule I. Ordnung wurde hier dem mathematischen Unterricht als Endziel gesetzt:[1])

Kenntnis der Beweisführungen sowie die Auflösungsmethoden einfacher Aufgaben aus der Algebra, die Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen, der binomische Lehrsatz und die einfachen Reihen, die Logarithmen, die ebene Trigonometrie, Stereometrie, die Elemente der beschreibenden Geometrie, analytische Geometrie, Kegelschnitte; angewandte Mathematik; Statik, Mechanik.

Zur Erreichung dieses Zieles wurden wöchentlich 47 Stunden eingeräumt. Außerdem wurde die Erlaubnis erteilt, befähigte Schüler auch in die höhere Analysis, die Differentialrechnung und die sphärische Astronomie einzuführen. Das gleiche Endziel war im allgemeinen den Realschulen II. Ordnung vorgeschrieben; indessen durften hier mit Genehmigung der Provinzialschulkollegien vereinzelte Abweichungen eintreten, insbesondere konnte bei der Entlassungsprüfung die Berücksichtigung der beschreibenden Geometrie ausgeschlossen werden.[2])

Die höheren Bürgerschulen (die heutigen Realschulen) erhielten in der Mathematik bei 32 Wochenstunden als Lehrziel[3]):

Fertigkeit in den vier Grundrechnungsarten, sowohl in ganzen Zahlen, wie in gewöhnlichen und Dezimalbrüchen; Fähigkeit, Aufgaben aus der Gesellschafts-, Mischungs-, Münz- und Wechselrechnung mit Sicherheit des Verfahrens zu lösen.

Eine gründliche Kenntnis der ebenen und körperlichen Geometrie, der Trigonometrie, der Gleichungen 1. und 2. Grades, der Potenzlehre, Theorie und Anwendung der Logarithmen und der Progressionslehre.

Bei der Neuordnung des höheren Schulwesens im Jahre 1882 verloren die nun als Realgymnasien bezeichneten Realschulen I. Ordnung mit lateinischem Unterricht in den drei unteren Klassen je eine Mathematikstunde; die Grundlehren der synthetischen Geometrie und die Elemente der sphärischen Trigonometrie wurden obligatorische Lehrgegenstände; dagegen schieden die analytische Geometrie des Raumes sowie die Differentialrechnung ganz aus dem Lehrgebiete aus. Die neunklassigen Realschulen ohne Latein erhielten unter dem Namen Oberrealschulen einen bindenden Lehrplan, in welchem der Mathematik 49 Wochenstunden zugewiesen und die beiden zuletzt genannten Gebiete auch nur als erlaubt bezeichnet wurden. Die Pläne wollten diese dritte Art von höheren Vollanstalten in ihrem eigenen Interesse davor bewahren, „durch eine überwiegende Hingebung an die mathematisch-naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts den Charakter von Fachschulen anzunehmen."[4])

Die Lehrpläne von 1892 nahmen den beiden realistischen Vollanstalten je 2 mathematische Stunden und schlossen auf der Oberrealschule ausdrücklich die Anfänge der Differential- und Integralrechnung aus, die sie bisher im Unterricht bringen durfte, und die Lehrpläne von 1901 schreiben für das

[1]) Vgl. Wiese-Kübler I, S. 74.
[2]) Vgl. Wiese-Kübler I, S. 81.
[3]) Vgl. Wiese-Kübler I, S. 83.
[4]) Vgl. Wiese-Kübler I, S. 112.

Realgymnasium 42 und für die Oberrealschule 47 Stunden in der Woche vor, ohne jedoch eine der größeren Stundenzahl entsprechende Erhöhung des Lehrziels eintreten zu lassen.

Die Einteilung des mathematischen Unterrichts ist an den drei Vollanstalten die gleiche; auf dem seit Jahren eingeschlagenen Wege beginnt er mit der Planimetrie in IV und setzt in U III mit der Algebra ein. Während diese bis zum Abschluß einen breiten Raum einnimmt, tritt die Planimetrie in den oberen Klassen zugunsten der Trigonometrie und Stereometrie mehr in den Hintergrund. Für die schriftliche Reifeprüfung wird aus jedem der vier genannten Gebiete eine Aufgabe gestellt; doch kann die planimetrische Aufgabe durch eine Arbeit aus der analytischen Geometrie ersetzt werden.

Für die Berechtigungen, welche die Reifeprüfungen an den drei Vollanstalten gewähren, ist die Ausdehnung des mathematischen Unterrichts ohne Einfluß geblieben; es scheint vielmehr, wie F. Pietzker in der Revue internationale II, Nr. 1 u. 2, S. 28 ausführt, daß die Bedeutung, welche dem Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften beigelegt wird, im umgekehrten Verhältnis zu den Rechten steht, welche die Maturitätsprüfungen an den drei Anstaltsarten verleihen.

Die Entwicklung des mathematischen Unterrichts nahm im übrigen Deutschland während des letzten Jahrhunderts ungefähr den gleichen Gang wie Preußen. In Bayern wurde 1829 durch Thiersch ein neuer Lehrplan eingeführt, nach welchem die Lateinschulen mit sechsjährigem und die Gymnasien mit vierjährigem Kursus zusammen die Vollanstalten bildeten. In der Mathematik, der im ganzen 28 Wochenstunden zugewiesen wurden, gingen die Anforderungen nicht über die Logarithmen, die elementare Geometrie und „Beispiele von den Körpern mit ebenen Flächen und aus der mathematischen Geographie“ hinaus.[1]) Schon im folgenden Jahre wurde der Kursus der Lateinschulen ein vierjähriger, und der mathematische Unterricht wurde auf 24 Stunden eingeschränkt. Der Einrichtung einer Realschule in Nürnberg folgte 1833 die Einführung von Gewerbeschulen mit wesentlich erweitertem Lehrgebiet in der Mathematik. Die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien von 1854 gab in Bayern der Mathematik fast die gleiche Ausdehnung, die sie in Preußen besaß.

In Sachsen wurde 1829 die Abgangsprüfung und 1846 ein allgemeiner Lehrplan eingeführt, der dem mathematischen Unterricht 33 Wochenstunden zuteilte.

Von den übrigen Staaten richteten sich die meisten in ihren Schulverfassungen fast ganz nach preußischem Muster, während Württemberg sich am wenigsten beeinflussen ließ und von allen deutschen Staaten der Mathematik den weitesten Spielraum gewährte.

Durch die Dresdener Konvention von 1874, welche das Prinzip der Kompensation zwischen der Mathematik und jeder alten oder neuen Sprache für

[1]) Vgl. Rethwisch, H. Sch. S. 48.

alle Staaten des Deutschen Reiches verbindlich machte, wurde schließlich der Mathematik ganz allgemein die Stellung eines mit den alten Sprachen gleichberechtigten Faches zugesprochen.

II. UMFANG UND LEHRZIELE DES MATHEMATISCHEN UNTERRICHTS AN DEN HÖHEREN SCHULEN DEUTSCHLANDS NACH DEN 1904 GELTENDEN BESTIMMUNGEN.

A. Stundenzahl.

	Gymnasien [1])	Realgymnasien [1])	Oberrealschulen [1])	Realschulen [2])
Preußen			47 (Preußen, Braunschweig)	32 (Preußen, Braunschweig)
Braunschweig	34 (Preußen, Braunschweig, Anhalt)	42 (Preußen, Braunschweig, Anhalt)		
Anhalt			—	28
Sachsen	33 (Sachsen, Hessen)	44 (Sachsen, Hessen)	—	30 + 2 wahlfr.
Hessen			50	40
Bayern	38 (einschl. Physik)	38 [3]) (ohne Physik)	— [4])	31 [5])
Baden	33	39	45	30
Württemberg	33	59	83	verschieden

B. Lehrziele.[6])

a) An den Gymnasien.

Die preußischen Lehrpläne von 1901 verlangen:

Sicherheit und Gewandtheit im Rechnen mit bestimmten Zahlen, besonders auch im Kopfrechnen und in der Anwendung dieser Fertigkeiten auf die gewöhnlichen Ver-

---

[1]) Der Kursus ist ein 9 jähriger. Die Klasse I der württembergischen 10 Klassen ist bei den angegebenen Zahlen nicht berücksichtigt.

[2]) Anstalten mit 6 jährigem Kursus. In Hessen haben die Realschulen 7 Klassen und der Lehrplan ihrer letzten Klasse stimmt mit dem Plan für die Obersekunda der Oberrealschulen überein.

[3]) Die Verordnung vom 3. September 1903 weist 6 Klassen mit 26 Mathematikstunden auf. Die 6 Klassen entsprechen den Klassen U III bis O I in den anderen Staaten. Die Aufnahme in die unterste Klasse (Klasse 4) des Realgymnasiums tritt nicht vor vollendetem 12. Lebensjahre ein und ist von dem erfolgreichen Besuch der 3. Klasse eines humanistischen Gymnasiums oder von dem Bestehen einer Prüfung abhängig gemacht.

[4]) Die Abiturienten der Realschulen können in eine Industrieschule (München, Nürnberg, Augsburg) mit zweijährigem Kursus eintreten. In der mechanisch-technischen und in der bautechnischen Abteilung dieser Schulen werden im ersten Jahre wöchentlich 7 Stunden Mathematik und 5 Stunden darstellende Geometrie getrieben, während im zweiten Jahre in 3 Wochenstunden die Differential- und Integralrechnung gelehrt wird.

[5]) Für die Schüler der 5. und 6. Klasse (O III u. U II) kann eine besondere Handelsabteilung gebildet werden, in der Wechsel- und Effektenrechnung, Arbitrage und Warenkalkulation zu lehren sind.

[6]) In diesen Abschnitt ist auch eine Reihe von Bemerkungen zur Methodik und Didaktik aufgenommen, welche großenteils schwebende Streitfragen berühren. Eine ausführlichere Methodik und Didaktik gehört nicht in den Rahmen der vorliegenden Arbeit.

hältnisse des bürgerlichen Lebens. Arithmetik bis zur Entwickelung des binomischen Lehrsatzes für ganze positive Exponenten. Algebra bis zu den Gleichungen 2. Grades einschließlich. Die ebene und körperliche Geometrie und die ebene Trigonometrie. Der Koordinatenbegriff. Einige Grundlehren von den Kegelschnitten.

In der Lehraufgabe für die Prima werden die Grundlehren der Kombinatorik und ihre nächstliegenden Anwendungen auf die Wahrscheinlichkeitslehre sowie Gleichungen, auch solche höheren Grades, die sich auf quadratische zurückführen lassen, noch besonders erwähnt, und in den Methodischen Bemerkungen wird hinzugefügt, daß die Hauptsätze der sphärischen Trigonometrie bei der Behandlung der dreiseitigen Ecke abzuleiten sind. Schon von U III ab ist der Übung im Konstruieren die sorgfältigste Pflege zu widmen; sie muß bis in die oberste Klasse neben den dort behandelten Gebieten fortgesetzt werden. Dabei sind jedoch unbedingt alle Aufgaben auszuschließen, deren Lösung die Kenntnis entlegener Lehrsätze oder besonderer Kunstgriffe erfordert.

Von den übrigen deutschen Staaten machten zuerst Anhalt durch Verfügung vom 26. Juli 1901 und Braunschweig durch Verfügung vom 10. November 1903 den preußischen Lehrplan seinem ganzen Umfang nach für ihre Gymnasien verbindlich. Der noch gültige Lehrplan des Großherzogtums Baden vom Jahre 1883 weicht von dem preußischen insofern ab, als er nur „eine gewisse Auswahl aus Progressionen und deren Anwendung, aus Permutationen, Kombinationen und Variationen mit Anschluß des binomischen Lehrsatzes“ gestattet, diese Gebiete also nicht vorschreibt, aber Kettenbrüche und diophantische Gleichungen gleichfalls noch zuläßt,[1]) während dies in Preußen nicht mehr der Fall ist.

Im Lehrplan Sachsens (Bekanntmachung vom 28. Januar 1893) fehlt die Kombinatorik, die Wahrscheinlichkeitsrechnung und der binomische Lehrsatz; dagegen wird die graphische Darstellung der Funktionen besonders erwähnt.

Auch in den Lehrplan des Großherzogtums Hessen vom 18. Januar 1893 sind Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung nicht aufgenommen.[2])

Württemberg[3]) stimmt in seinen Zielforderungen mit Baden überein; nur sind hier die obengenannten Gebiete nicht nur gestattet, sondern obligatorisch.

Am geringsten sind die Anforderungen in Bayern (Lehrplan vom 30. Juli 1891), wo weder die Kombinatorik und der binomische Lehrsatz, noch der Koordinatenbegriff und die Grundlehren von den Kegelschnitten in den Lehrplan der Gymnasien aufgenommen sind.[4])

---

[1]) S. Wendt, Die Organisation des Unterrichts im Großherzogtum Baden. München 1897. S. 178.

[2]) S. Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. 1903. S. 139.

[3]) S. Lehrplan für die Gymnasien und Lyzeen vom 16. Februar 1891. Stuttgart, Verlag von Kohlhammer, 1899. Nach Mitteilungen aus Stuttgart wird die Aufstellung neuer Lehrpläne vorbereitet.

[4]) S. Höfener, Die Organisation des höheren Unterrichts im Königreich Bayern. München 1896. S. 99.

Der **Rechenunterricht** hat zunächst Sicherheit und Geläufigkeit in den Operationen mit bestimmten Zahlen zu erstreben. Der Vorschule fällt bereits die wichtige Aufgabe zu, die Kleinen in der Kenntnis des Zählens und der Zahlen zu üben, mit den Einheiten des dekadischen Zahlensystems bekannt zu machen und in den vier Spezies mit einfach benannten und unbenannten (ganzen) Zahlen gründlich auszubilden. Insbesondere ist in der ersten Klasse (Septima) der Division durch zwei- und dreistellige Zahlen die größte Sorgfalt zuzuwenden, damit der Schüler mit dem Verfahren völlig vertraut ist, wenn er in die Sexta eintritt. Hier ist dann in erster Linie ein wiederholender Aufbau des Rechnens mit ganzen Zahlen vorzunehmen, bei dem auf jeder Stufe das Normalverfahren nochmals einzuüben und gleichzeitig auf die Rechenvorteile hinzuweisen ist. Die Bedeutung der letzteren für die Erziehung wird in Voigt, Lehrbuch der Pädagogik, mit den begeisterten Worten treffend gekennzeichnet:

Der Lehrer versäume nicht, Abkürzungen und Vorteile und damit andere Lösungsweisen finden zu lassen; denn diese führen erst zur rechten und echten Entfesselung des Geistes. Ihr Hauptwert liegt nicht in der praktischen Verwendbarkeit, sondern in dem bildenden Momente, das diesem Verfahren innewohnt. Es weckt unausgesetzt den Verstand und das Schlußvermögen und leitet die Schüler an, eine Sache nach allen Seiten zu betrachten und jeder Tat eine ruhige Überlegung vorauszuschicken.

Es folgt dann die Einführung in das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. Dem Erfahrungskreise des Kindes liegen die Benennungen, deren Verwandlungszahl nicht eine Potenz von 10 ist, wie Dutzend und Stück, Mandel und Stück, Schock und Mandel, Jahr und Monat usw., näher als die Längen-, Flächen- und Körpermaße, und daher empfiehlt es sich, mit den ersten Benennungen zu beginnen. Bei den Zeitmaßen ist wohl eine Beschränkung auf Addition und Subtraktion angezeigt. In der Rechnung mit Benennungen, deren Verwandlungszahl eine Potenz von 10 ist, ist sofort die dezimale Schreibweise einzuführen und sorgfältig darauf zu achten, daß der Schüler die entstehende Zahl richtig liest. Die Zahl 6,75 ℳ als „6 Komma fünfundsiebenzig Mark" zu lesen, ist unzulässig[1]) und „6 Komma sieben fünf Mark" ist nicht gebräuchlich; man lasse daher stets „6 Mark fünfundsiebenzig" sagen, wie es bei den Münzen wenigstens dem Gebrauch im Geschäftsleben entspricht. Der Schüler behält dabei in seiner Vorstellung die Tatsache fest, daß die Zahl aus zwei verschieden benannten Teilen zusammengesetzt ist, und lernt die dezimale Schreibweise als eine wohltuende Abkürzung schätzen. Mehr aber darf sie ihm nicht sein, bevor er die erste Erweiterung des Zahlengebietes durch Einführung der dezimalen Einheiten kennen gelernt hat. Die gleiche Rücksichtnahme muß bei der Ableitung der Regeln für das schriftliche Rechnen herrschen. Man führe daher die Musterbeispiele mit und ohne dezimale Schreibweise durch und begründe das schließlich einzuschlagende Verfahren aus der Übereinstimmung der Ergebnisse.

---

[1]) Mit dem gleichen Rechte könnte man die Zahl 6,253487 als 6 Komma zweihundertdreiundfünfzigtausendvierhundertsiebenundachtzig lesen. Und wie würde die Zahl 6,253253.... zu lesen sein?

Die preußischen Lehrpläne fügen dem Pensum der Sexta eine „Vorbereitung der Bruchrechnung" hinzu und verlangen, daß auch diese sich auf die Anschauung stütze. Ein Eingehen auf das Wesen und die Bedeutung des Bruches ist hier noch nicht beabsichtigt. Man geht von der Division einer benannten durch eine unbenannte Zahl aus, wo der Quotient ein Teil der benannten Zahl ist, und führt für die Aufgabe eine andere Schreibweise ein, indem man z. B. die Frage, wie groß ist der 8. Teil von 48 *M* in der Form „wie groß ist $\frac{1}{8}$ (sprich ein Achtel!) von 48 *M*" schreiben läßt. Die nächste Stufe würde die Bestimmung der Teile $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$ usw. von 1 *M*, 1 m, 1 kg usw. zu bilden haben. Da der Schüler sich stets dessen bewußt bleiben muß, daß er es mit einem bestimmten Teil einer Größe zu tun hat, den er durch deren Benennung oder Teilbenennungen ausdrücken kann, so sind hier noch alle Nenner zu vermeiden, die in der zu teilenden Größe nicht aufgehen. Indem man dann mehrere Teile (z. B. drei Achtel von 48 *M*) zusammenfassen läßt, gelangt man zur Bildung des Bruches mit einem Zähler, der größer als 1 ist. Die Gleichung $\frac{n}{n} = 1$ wird nun leicht verstanden, und damit ist der Boden für die Einführung der gemischten Zahlen vorbereitet. Die Regeln für das Kürzen und Erweitern sind hier empirisch abzuleiten. Man läßt z. B. $\frac{3}{4}$ von 1 kg und dann $\frac{6}{8}$ von 1 kg berechnen und weist darauf hin, daß $\frac{3}{4}$ und $\frac{6}{8}$ von 1 kg dieselbe Größe bezeichnen. Hat man entsprechende Übungen mit km, qm usw. vorgenommen, so wird der Schüler von selbst zu der Erkenntnis kommen, daß $\frac{3}{4} = \frac{6}{8}$ ist und umgekehrt, und die beiden Regeln bald aufstellen können. Zum Schluß kann man dann noch auf das Messen (Teilen einer benannten Zahl durch eine gleich benannte) eingehen und für den Fall, daß der Divisor in dem Dividenden nicht eine ganze Anzahl mal enthalten ist, den Quotienten als eine unbenannte Bruchzahl darstellen lassen.

Ohne auf die Frage, ob es zweckmäßig ist, die Bruchrechnung dem Rechnen mit Dezimalzahlen vorangehen zu lassen (in Sachsen herrscht noch die umgekehrte Reihenfolge), näher eingehen zu wollen, möchte ich an dieser Stelle doch das Folgende bemerken. Beim Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen wird die Dezimalzahlrechnung hinreichend vorbereitet, um bequem daran angeschlossen werden zu können; mit der Einführung der Dezimalzahlen tritt die erste und einfachste Erweiterung des Zahlengebietes ein; für unsere Münzen, Maße und Gewichte hat sich die dezimale Schreibweise eingebürgert und daher verlangt die Rücksichtnahme auf das praktische Leben (*non scholae, sed vitae discimus!*) eine längere und ergiebigere Behandlung der Dezimalzahlen, — alles Gründe, die für deren Durchnahme in Quinta ins Feld geführt werden könnten. Was aber am meisten gegen die getroffene Anordnung spricht, das ist das Bedenken, daß sie dazu verführen kann, den didaktischen Anachronismus zu begehen und unter Verkennung aller Vorteile, welche die Kenntnis des erweiterten dekadischen Systems bietet, das Rechnen mit Dezimalzahlen auf die

Bruchrechnung zurückzuführen. Simon[1]), der schon den Namen „Dezimalzahlen“ als ein Pseudonym bezeichnet und hiernach den neu eingeführten Einheiten z, h, t usw. mit den Einheiten Z, H, T usw. nicht die gleiche Existenzberechtigung einräumen zu wollen scheint, nennt es allerdings einen Unfug, gegen den so ziemlich alle „wirklichen“ Mathematiker sich ausgesprochen hätten. Von den 7 Gründen, die er für sein schroffes Urteil angibt, bekräftigt der erste die vorhin ausgesprochene Vermutung, und der vierte und fünfte sowie der geschichtliche Zusatz zu dem sechsten sind für den Rechenunterricht in den unteren Klassen belanglos; der achte dagegen

> die Regeln der Addition und Subtraktion können nur mit Mühe, die Regeln der Multiplikation und Division gar nicht zum Verständnis gebracht werden

widerspricht geradezu der Erfahrung, der an vielen Gymnasien Jahrzehnte hindurch gemacht wurde.[2]) Der erste Satz des sechsten Grundes

> die Schüler begreifen die große Bedeutung der Dezimalbruchrechnung nicht und die große Erleichterung, welche sie gewährt, ebensowenig, ehe sie wissen, wie mühsam es ist, mit ungleichnamigen Brüchen zu rechnen

könnte zu der Annahme führen, daß Simon es für didaktisch richtig hält, das Schwierigere dem Leichteren vorausgehen zu lassen, und der letzte Grund

> die Schüler begreifen gar nicht, wozu sie in Quinta (d. h. im Zusammenhang, nach Durchnahme der Dezimalbruchrechnung) mit den gemeinen Brüchen geplagt werden, usw.

besitzt ebensoviel Berechtigung, wie sie der Einwand, der Schüler begreife nicht, wozu er mit den Regeln der lateinischen Grammatik geplagt werde, gegen das Erlernen und Einüben dieser Regeln haben würde. Wenn nicht stärkere Gründe gegen das Voranstellen der Dezimalzahlrechnung und gegen eine von der Bruchrechnung unabhängige Ableitung ihrer Rechenregeln aufgefunden werden können, so braucht Simon sich nicht darüber zu wundern, daß „der Unfug eher zu-, als abzunehmen scheint“.

Wird die Ausdehnung der Bruchrechnung im Sinne der Lehrpläne und nach dem praktischen Bedürfnis bemessen, so ist das Pensum der Quinta zu klein. Man könnte daher in dieser Klasse noch das Rechnen mit Dezimalzahlen vornehmen, um die Quarta zu entlasten. In IV würde dann der Unterricht mit einer Wiederholung der Multiplikation und Division der Dezimalzahlen beginnen, die leicht verständliche abgekürzte Division hinzufügen und auf die Verwandtschaft zwischen den Dezimalzahlen und Brüchen hinweisen. Dabei bietet sich Gelegenheit, den Schüler zum ersten Male mit wirklichen Dezimalbrüchen, d. h. mit Zahlen, die auch mit Benutzung der neuen Einheiten des Zehnersystems nicht ganzzahlig ausgedrückt werden können, bekannt zu machen. Die Hauptaufgabe der Quarta bleibt der Dreisatz (Regeldetri) mit direkten und umgekehrten Verhältnissen und seine An-

---

[1]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 47 u. 48.

[2]) Die außerordentlich große Verbreitung des Rechenbuchs von Harms und Kallius u. a. m. hätte Simon davon überzeugen können, daß der größte Teil der Fachgenossen seiner Auffassung nicht zustimmt.

wendung auf die Prozentrechnung, mit der sich bequem die Zinsrechnung sowie leichtere Übungen aus der Gewinn-, der Rabatt- und der Gewichtsrechnung (Brutto, Netto, Tara) verbinden lassen. Je nach dem Standpunkt der Klasse wird es sich empfehlen, auch aus der Verteilungs-, Mischungs- und Terminrechnung einiges auszuwählen. Wenn auch diese Aufgaben besser in U III oder O III als Gleichungen behandelt werden, so möchte ich sie doch des hohen Wertes wegen, den ihre Auflösung ohne Benutzung der Gleichungen für die Ausbildung des Schlußvermögens und der Urteilskraft besitzt, nicht grundsätzlich aus dem Pensum der Klasse ausgeschieden wissen.

Die Hauptaufgabe des mathematischen Unterrichts, die Schulung des Geistes, welche den Schüler befähigt, die erworbenen Anschauungen und Kenntnisse in selbständiger Arbeit und selbständigem Urteil richtig anzuwenden,[1]) verlangt ferner, daß auch im Rechenunterricht[2]) auf ein klares, eindringendes Verständnis der Rechenoperationen und ihrer Verwendung hingearbeitet wird. Der Schüler muß dazu angehalten werden, in allen Fällen die Gründe für seine Schlüsse und das von ihm benutzte Rechenverfahren anzugeben. Die Gesetze und Regeln dürfen ihm nicht dogmatisch[3]) gegeben und dann eingeübt werden, sondern sie sind von dem Lehrer aus einer ausreichend großen Anzahl von Beispielen zu entwickeln. Die Behandlung dieser Beispiele muß die Erkenntnis der Gesetze und Regeln so weit vorbereiten, daß es nur einer geordneten Zusammenfassung und geeigneter Fragen des Lehrers bedarf, um sie in dem Bewußtsein des Lernenden entstehen zu lassen. Nur so wird erreicht, daß der Schüler innerlich mitarbeitet und mit Hilfe der bereits erworbenen Kenntnisse das Neue selbsttätig erschließen und finden lernt.[4]) Damit aber der hieraus folgende erziehliche Gewinn der Gesamtheit der Schüler zugute kommt, muß zumal in den unteren Klassen so langsam wie möglich vorwärts gegangen werden. Vereinzelte bessere Leistungen dürfen den Lehrer noch nicht zum Weiterschreiten veranlassen; indessen darf das Streben nach Gründlichkeit auch nicht so weit gehen, daß diese zum zähen Festkleben wird, weil pedantisches Verweilen bei einer Rechnungsart die Freude der Jungen am Rechnen leicht erschlaffen läßt.

Für die formale Aufgabe des Rechenunterrichts liefern die angewandten Aufgaben[5]) ein überaus wichtiges Material. Ist bei den reinen Zahlenaufgaben

[1]) Vgl. Matthias, Praktische Pädagogik, 2. Aufl. S. 52.

[2]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 41: „Dem Rechenunterricht fällt in den unteren Klassen, was die Ausbildung der Denkkraft besitzt, geradezu die führende Stellung zu."

[3]) Vgl. die in Simon, M. u. D. auf S. 37 angegebenen Worte von Lorberg: „Aber selbst wenn der algebraische Unterricht auf direkte Unterstützung durch den Rechenunterricht verzichten muß, so darf er wenigstens auf das bestimmteste die Forderung stellen, daß ihm die Schüler im Rechenunterricht nicht verdorben werden, was durch Gewöhnung an ein mechanisches, gedankenloses Rechnen unausbleiblich geschieht!"

[4]) Vgl. Voigt, Lehrb. d. Pädag. S. 382.

[5]) Auch für das Rechnen gelten die Ausführungen von M. Nath in seinem Vortrag Die Bildungsaufgabe der Mathematik im Lehrplan der höheren Schulen (Berlin,

das volle Verständnis der Operationen erzielt und das Können durch wiederholte Übung zur Fertigkeit geworden, so hören sie auf, für das logische Denken einen besonderen Wert zu besitzen;[1]) die Anwendungen dagegen zwingen den Schüler, die Art und Reihenfolge der Rechnungsarten selbst zu bestimmen, und tragen auf diese Weise wesentlich zur Ausbildung seiner Urteilskraft bei. Nur die Anwendungen lassen in ihm die Überzeugung entstehen, daß das Rechnen eine Kunstfertigkeit ist, die ihm bei den verschiedenen Vorkommnissen des Lebens aufklärend und helfend zur Seite stehen kann, und wecken und erhalten dadurch bei ihm Lust und Liebe zur Sache. „Die Aufgaben sind es, die den Unterricht beleben und ihm jene Trockenheit genommen haben, wegen welcher er früher berüchtigt war," sagt Simon.[2]) Die eingekleideten Aufgaben können zur Auffrischung oder Übermittelung wissenschaftlicher und vor allem praktischer Kenntnisse dienen; sie können geographische und technische, kaufmännische und militärische, statistische und soziale Verhältnisse, soweit sie dem Verständnis der Jugend nahe gebracht werden können, berühren; sie können sich mit dem Verkehrswesen, der Eisenbahn und dem Dampfschiff, dem Fahrrad und dem Automobil usw. beschäftigen und werden jederzeit eines lebhaften Interesses der Jungen gewiß sein. Gebt den Schülern Sachliches und besprecht mit ihnen die Dinge, die ihnen im Leben entgegentreten, laßt sie sich aussprechen über Erfahrungen, die sie gemacht haben und lehrt sie, darüber nachzudenken und ihre Gesetzmäßigkeit an der Hand der Zahlen zu prüfen! Die Klagen über mangelndes Interesse, über Teilnahmlosigkeit werden verschwinden, und frisches Leben wird den Erfolg des Unterrichts sichern. „Indem so im Rechenunterricht der Gesichtskreis des Knaben sich stetig erweitert, wird auch zweifellos sein Interesse für das an sich trockene Fach gefangen genommen. Wenn es sich handelt um Automobile und Fahrräder, um Kanonen und Raketen, um D-Züge und Straßenbahnen und wie die Gegenstände des modernen Lebens heißen mögen, welchen Knaben fesselt das nicht?" so ruft Freyburg in der Besprechung eines Rechenbuches für die unteren Klassen aus.[3]) Die Unterlage zu vielen von diesen Aufgaben kann man von den Schülern selbst (durch Wiegen, Messen u. dgl.) ermitteln lassen; sie werden dies mit großem Eifer tun, und die aus der Selbsttätigkeit herauswachsende Schaffensfreudigkeit wird nicht verfehlen, den Unterricht günstig zu beeinflussen. Wird die Forderung der Lehrpläne, daß der Rechenunterricht Sicherheit und Gewandtheit auch in

Verlag von O. Salle) über die angewandten Aufgaben in der Mathematik: „Freilich die Erzeugung des Wissens ist nur die eine Aufgabe des Unterrichts. Entstehen muß natürlich mit und neben dem Wissen ein Können. Mathematik wissen und sie nicht anwenden können, heißt ein Schwert halten, ohne es schwingen zu können. Nur, meine ich, der allein wird daran denken können, das Schwert zu schwingen, der es fest in seiner Hand hält. Das Können herbeizuführen ist die zweite Aufgabe des Unterrichts, eine Aufgabe, die aber nicht erst nach der Lösung der ersten an den Lehrer herantritt, sondern zugleich mit und neben dieser, aber nicht mit Vernachlässigung derselben ihre Erledigung findet."

[1]) Vgl. Voigt, Lehrb. d. Pädag. S. 384.

[2]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 22.

[3]) Vgl. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 80, S. 111 u. 112.

der Anwendung der Rechenfertigkeit auf die gewöhnlichen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens zu erzielen habe, in dieser Weise ausgelegt, so wird die Rechenstunde nicht nur den Schülern lieb und anregend sein, sondern auch in ganz hervorragender Weise zur Konzentration des Unterrichts dienen, ohne daß die Sicherheit im Rechnen darunter zu leiden braucht.

In den Methodischen Bemerkungen der preußischen Lehrpläne steht schließlich bezüglich des Rechenunterrichts der Satz:

> Damit er (der Rechenunterricht) mit dem darauf folgenden arithmetischen Unterricht im Einklang stehe und diesen vorzubereiten und zu unterstützen geeignet sei, muß sowohl die Wiederholung der Grundrechnungsarten in VI als auch die Behandlung des Bruchrechnens unter Anlehnung an die mathematische Form geschehen.

Mit vollem Rechte sagt Simon[1]), daß diese Forderung untrennbar verbunden ist mit der Aufgabe, ein klares, eindringendes Verständnis der Rechenoperationen zu erzielen, und daß auch Sicherheit und Gewandtheit, wenigstens sobald die Bruchrechnung eingreift, nur mit Hilfe der exakten Form und des vollen Verständnisses erreicht werden kann. Schon in der Sexta ist darauf hinzuarbeiten, daß der Schüler das Multiplizieren als Addition gleicher Summanden, das Subtrahieren und Dividieren als Umkehrungen der direkten Operationen auffaßt. Das Gesetz der Vertauschbarkeit der Summanden und Faktoren ist bei dem wiederholenden Aufbau des Rechnens zu entwickeln und an zahlreichen Beispielen einzuüben. Dem richtigen Gebrauch der Klammern ist eine große Aufmerksamkeit zuzuwenden, damit der Schüler zwischen Haupt- und Nebenaufgabe zu unterscheiden lernt. Die mechanische Erklärung: „was in der Klammer steht, muß zuerst ausgerechnet werden" kann nicht zum Verständnis für die Stufenfolge der einzelnen Rechnungen führen, die in einer Aufgabe enthalten sind. Der Schüler muß wissen, daß die Rechnungen der ersten Stufe, Addition und Subtraktion, wenn sie ohne Klammern mit Multiplikation und Division zu einer Aufgabe verbunden sind, dem Range nach über den letzteren stehen und deshalb erst ausgeführt werden können, wenn diese erledigt sind; er muß die Klammer als Zeichen ansehen für die Unterordnung einer Operation unter eine andere, die ihr entweder gleichgeordnet ist oder dem Range nach unter ihr steht. Sollten indessen derartige Übungen ein volles Verständnis finden, so ist in Sexta und Quinta wenigstens die Beschränkung auf eine Art von Klammern erforderlich.

Die Rechenregeln müssen so abgeleitet und geformt werden, daß der Primaner benutzen kann, was der Quintaner gelernt hat.[2]) Diese Forderung begegnet in der Bruchrechnung, insbesondere bei der Multiplikation mit einem Bruche, nicht unerheblichen Schwierigkeiten, zumal wenn der Forderung der Lehrpläne, auch die Bruchrechnung anschaulich zu gestalten, Genüge geleistet werden soll. Man geht deshalb vielfach über die Schwierigkeiten hinweg, indem man durch Scheinbeweise den Tatbestand einfach verschleiert. Bei der ihm bislang bekannten Erklärung der Multiplikation ist für den Schüler die

[1]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 36.

[2]) Vgl. Freyburg in Lehrpr. u. Lehrg. Heft 80, S. 112.

Aufgabe $\frac{5}{8} \cdot \frac{3}{4}$ ohne jede Bedeutung, und wenn man ihm sagt, $\frac{5}{8} \cdot \frac{3}{4}$ sei gleich $\left[\frac{5}{8} \cdot 3\right] : 4$, so begeht man damit einen Gewaltakt, der sich in didaktischer Hinsicht ganz und gar nicht rechtfertigen läßt. Bevor der Junge die Regel kennen lernt, muß er doch zuerst wissen, was die ihm gestellte Aufgabe bedeutet, d. h. es muß eine Erweiterung des Multiplikationsbegriffes eintreten, die der in OIII bei der Bruchrechnung in der Arithmetik vorzunehmenden Erweiterung entspricht. Daß dies in Quinta bereits möglich ist, zeigt die folgende, von Fr. Pietzker[1]) herrührende Erörterung:

Soll ein Bruch als Multiplikator zulässig sein, so muß der Begriff der Multiplikation so gefaßt werden, daß er auch für Brüche als Multiplikatoren einen Sinn hat.

Nun entsteht das Produkt $3 \cdot 5$ dadurch, daß die Zahl 3 fünfmal,
und der Multiplikator 5 dadurch, daß die Zahl 1 fünfmal
als Summand gesetzt wird, und demnach läßt sich für die Multiplikation die Erklärung aufstellen:

Eine Zahl mit einer anderen multiplizieren heißt mit dem Multiplikanden die gleiche Rechnung vornehmen, durch welche der Multiplikator aus Eins entsteht.

Wird diese Erklärung auch auf den Fall ausgedehnt, daß der Multiplikator durch zwei verschiedene Rechnungen aus Eins entsteht, so werden Brüche als Multiplikatoren zulässig. Der Bruch $\frac{3}{19}$ entsteht aus Eins dadurch, daß man Eins in 19 gleiche Teile teilt und den Teil mit 3 multipliziert. Mit $\frac{3}{19}$ multiplizieren heißt hiernach den Multiplikanden durch 19 dividieren und den Quotienten mit 3 multiplizieren.

Hiernach ist $\frac{5}{8} \cdot \frac{3}{4}$ gleich $\frac{5}{8 \cdot 4} \cdot 3$, also gleich $\frac{5 \cdot 3}{8 \cdot 4}$ und wenn hieraus die Gleichung $\frac{5 \cdot 3}{8 \cdot 4} = \frac{5 \cdot 3}{8} : 4$, also $\frac{5}{8} \cdot \frac{3}{4} = \left[\frac{5}{8} \cdot 3\right] : 4$ abgeleitet wird, um zu der vielfach bequemeren Regel zu gelangen, daß man mit einem Bruche multipliziert, indem man mit seinem Zähler multipliziert und dann durch seinen Nenner dividiert, so wird dem Schüler nicht mehr zugemutet, daß er eine Regel hinnimmt und sich einprägt, ohne zu erfahren, in welchem Zusammenhang sie mit seinem bisherigen Wissensbesitz steht. Ein weiteres Eingehen auf die Bruchrechnung ist an dieser Stelle in Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum nicht möglich.

Den **planimetrischen Konstruktionsaufgaben** wird in allen Staaten gleichmäßig ein großes Gewicht beigelegt. Der Absatz 5, Seite 58 der preußischen Lehrpläne

Auf allen Anstalten ist schon von IIIb der Übung im Konstruieren die sorgfältigste Pflege zu widmen; sie muß bis in die oberste Klasse neben den dort behandelten Gebieten fortgesetzt werden.

findet sich in ähnlicher Fassung in den Verordnungen aller deutschen Staaten vor. Mit der gleichen Übereinstimmung werden aber „unbedingt alle Aufgaben

[1]) Vgl. Müller-Pietzker, Rechenbuch usw., Leipzig, B. G. Teubner. S. 118.

ausgeschlossen, deren Lösung die Kenntnis entlegener Lehrsätze oder besonderer Kunstgriffe erfordert".

Der Lehrer hat auch hier durch besonnene Auswahl solcher Aufgaben, deren Lösung nach häufig verwendbaren Methoden und aus dem bereits bekannten Lehrstoff heraus erfolgen kann, sowie durch klare Anleitung in dem Schüler das Gefühl des selbständigen Könnens zu wecken und die bildende Kraft dieser Übungen zur Geltung zu bringen.

Innerhalb dieser Grenzen lassen sich zwei große Klassen von Aufgaben unterscheiden, die indessen vielfach ineinander übergreifen. Die erste Klasse umfaßt alle Aufgaben, welche sich unmittelbar an die Definitionen, bzw. an bekannte Lehrsätze so sehr anschließen, daß der Schüler den Lösungsweg sofort überschaut. Zu dieser Klasse können auch die zahlreichen Aufgaben gezählt werden, die nach dem sogen. Ähnlichkeitsverfahren zu lösen sind, wie z. B. die Aufgabe, aus α, $b:c=p:q$ und etwa r ein Dreieck zu zeichnen; auch hier wird der Schüler nach der Durchnahme einiger Beispiele bereits die erforderliche Sicherheit besitzen.

Die zweite Klasse von Aufgaben, die Konstruktionsaufgaben im engeren Sinne, die für die Planimetrie die gleiche Wichtigkeit besitzen wie die Textgleichungen für die Algebra, stellt weit größere Anforderungen an die Überlegungskraft des Schülers und nimmt seine schöpferische Phantasie weit mehr in Anspruch. Die Beziehungen zwischen den gegebenen Stücken und der herzustellenden Figur liegen hier nicht offenkundig vor und lassen sich auch nicht in einfacher Weise durch die Erinnerung an Definitionen und bekannte Lehrsätze gewinnen; die Verbindung der gesuchten mit den gegebenen Stücken muß vielmehr durch eine besondere Untersuchung (Entwicklung der Lösung oder Analysis) ermittelt werden. Je nach dem Wege, der hierbei eingeschlagen wird, lassen sich zwei Abteilungen unterscheiden. Bei der ersten wird die Lösung an einer Nebenfigur abgeleitet (geometrische Analysis), und bei der zweiten werden besonders die Sätze über Proportionalen, die Ähnlichkeitssätze, der Potenzsatz und der Pythagoräische Lehrsatz mit seinen Anwendungen benutzt, um die Beziehungen zwischen den Strecken und Flächen in Gleichungen umzusetzen, und diese Gleichungen bis zu konstruierbaren Ausdrücken entwickelt. (Algebraische Analysis; Konstruktion algebraischer Ausdrücke.) Häufig lassen sich zur Auflösung beide Wege einschlagen, und nicht selten findet sich ein Lösungsweg, auf dem beide Arten von Hilfsmitteln zur Verwendung gelangen.

Als Beispiel sei die Aufgabe gewählt: Eine Strecke AB so zu teilen, daß die Differenz aus den Quadraten der Abschnitte gleich einem gegebenen Quadrate (l^2) ist.

a) Die Forderung $AX^2 - BX^2 = l^2$ oder $AX^2 = l^2 + BX^2$ weist darauf hin, in B auf AB das Lot BC von der Länge l zu errichten. Wird C mit X und A verbunden, so entsteht ein gleichschenkliges Dreieck ACX mit der Grundlinie AC; der Punkt X liegt demnach auf dem Mittellot von AC.

b) Bezeichnet man die Strecke AX mit x, so entsteht für die innere Teilung die Gleichung $x^2 - (AB - x)^2 = l^2$ und für die äußere Teilung die Gleichung $x^2 - (x - AC)^2 = l^2$.

In beiden Fällen ergibt sich: $x = \frac{l^2 + AB^2}{2AB}$ oder $x = \frac{1}{2} \cdot \frac{l^2 + AB^2}{AB}$. Man hat demnach zu AB und $\sqrt{l^2 + AB^2}$ (AC) die dritte Proportionale zu zeichnen und diese zu halbieren.

c) Aus $AX^2 - BX^2 = l^2$ folgt: $(AX + BX) \cdot (AX - BX) = l^2$ und somit
für die innere Teilung: $AB : l = l : (AX - BX)$ und
für die äußere Teilung: $AB : l = l : (AX + BX)$.

In beiden Fällen kennt man also $AX + BX$ und $AX - BX$; die halbe Summe dieser Strecke ist aber gleich AX.

Das Beispiel ist auch dadurch interessant, daß die 3 angegebenen Entwicklungen schließlich auf dieselbe Zeichnung führen.

Es liegt auf der Hand, daß der Schüler mit dem Entwicklungsverfahren nur durch eine planmäßige, klare Anleitung vertraut gemacht werden kann. Die größte Schwierigkeit bei der Behandlung einer Konstruktionsaufgabe besteht für ihn darin, daß er nicht überschaut, was zur Lösung unumgänglich ausgenutzt werden muß. Er ist daher in erster Linie dazu anzuleiten, bei einer Aufgabe aus ihrem Wortlaut alle die Gedanken (Forderungen!) herauszulesen, die er unbedingt benutzt haben muß, wenn die Lösung gefunden sein soll. Die Bestimmungen einer Aufgabe können aber zweierlei Art sein.

a) Bei der ersten sind gewisse Stücke, wie Punkte, Strecken, Kreise usw., der Lage nach und andere, wie Seiten, besondere Linien, Winkel, Inhalt, der Größe nach gegeben. Alle diese Angaben mögen Stückbestimmungen genannt werden.

b) Zu der zweiten Art sind die Angaben zu zählen, daß ein Punkt oder eine Seite auf einer gegebenen Geraden liegen, eine Gerade auf einer gegebenen Geraden senkrecht stehen oder einer gegebenen Geraden parallel sein, eine gegebene Strecke oder ein gegebener Winkel halbiert werden, ein gegebener Kreis berührt werden, das Verhältnis zweier Stücke eine gegebene Größe besitzen soll, usw. Alle diese Forderungen mögen Wortbestimmungen heißen.

Sind die Angaben der Aufgabe nach diesen Gesichtspunkten geordnet, so tritt unter Benutzung einer Nebenfigur die Untersuchung ein, auf welchem Wege die gestellten Forderungen befriedigt werden können, wobei die Vorschrift zu beachten ist, daß bei jeder neuen Forderung der Zusammenhang mit den vorhergehenden gewahrt bleiben muß. Der Einteilung der Angaben entsprechend ist die Untersuchung aber zunächst wieder in zwei Teile zu zerlegen, von denen die erste sich mit den Stückbestimmungen (A) und die zweite mit den Wortbestimmungen (B) beschäftigt; den Zusammenhang zwischen beiden liefert dann eine dritte Untersuchung (C), welche die Gedanken bei A und B miteinander verbindet.[1])

Für die Aufgabe z. B., einen Kreis zu zeichnen, der durch Punkt A geht eine Gerade $\mathfrak{G}$ und einen Kreis M, r berührt, nimmt die Entwicklung den folgenden Verlauf:

---

[1]) Ausführlicher dargestellt in Müller, die Elementarplanimetrie. Leipzig, B G. Teubner.

Da der gesuchte Kreis durch den Punkt A gehen soll, so ist die Herstellung seines Mittelpunktes X das Ziel der Aufgabe.

A. Mit der einzigen Stückbestimmung, die nicht auch in B vorkommt, daß nämlich der Kreis durch A gehen soll, ist zunächst nichts anzufangen.

B. Es soll der gesuchte Kreis die Gerade 𝔊 berühren, der Berührungsradius XY also auf 𝔊 senkrecht stehen; der gesuchte Kreis soll ferner den Kreis M, r berühren, der Berührungspunkt Z also auf der Mittelpunktslinie MX liegen, und die Verbindungslinie YZ eine Doppelsehne sein. Hieraus folgt $MB \parallel XY$, also auch $MB \perp$ 𝔊, d. h. der Punkt B (und mit ihm zugleich C und D) ist durch M und 𝔊 bestimmt, und Z liegt auf dem zu dem bekannten Durchmesser BC gehörigen Halbkreise. Es ist daher

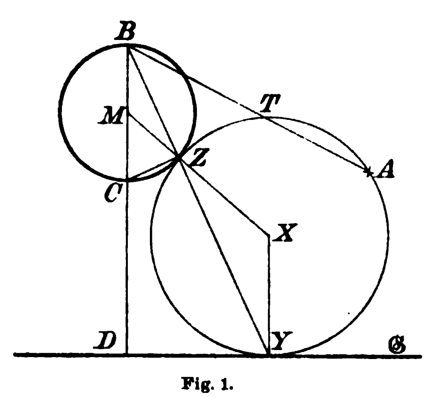


Fig. 1.

$$\Delta BZC \sim \Delta BDY$$

und somit

$$BY : BC = BD : BZ$$

oder

$$BY . BZ = BC \cdot BD.$$

BC und BD aber sind bekannt, und daher ist auch die Potenz des Punktes B für den gesuchten Kreis bekannt.

C. Auf der Verbindungslinie des Punktes B mit A liegt ein zweiter Punkt T derart, daß $BA \cdot BT = BY \cdot BZ$, also auch $BA \cdot BT = BC \cdot BD$ ist, und demnach ist T der Schnittpunkt der Geraden BA mit dem durch die Punkte A, C und D bestimmten Kreise. Damit ist T bekannt, die Aufgabe also auf eine der (bereits vorher gelösten) Aufgaben zurückgeführt: Einen Kreis zu zeichnen, der durch die Punkte A und T geht und die Gerade 𝔊 oder den Kreis M, r berührt.

(Es würde nun eine Besprechung der verschiedenen Lagen von T usw. zu folgen haben.)

Wird der Schüler von vornherein an eine derartige Entwicklung der Lösung gewöhnt, so kann es nicht ausbleiben, daß er mit der Richtung vertraut wird, die sein Denken einzuschlagen hat, um eine Auflösung zu finden; hat er im übrigen seine Schuldigkeit getan und sich den Inhalt des durchgenommenen Lehrstoffs eingeprägt, so läßt sich erwarten, daß er auch schwierigere Aufgaben nicht ohne gute Aussicht auf Erfolg in Angriff nehmen kann und bald zu dem „Gefühl des selbständigen Könnens“ gelangt.

Eine sorgfältig durchgeführte Entwickelung (Analysis) muß die Ausführung (Konstruktion) so weit vorbereiten, daß es zu ihrer Beschreibung nur weniger Worte bedarf, und wird deshalb, wenigstens in den oberen Klassen, für die Lösung der gestellten Aufgabe als ausreichend betrachtet werden können. Der Beweis für die Richtigkeit einer Konstruktion würde in den allermeisten Fällen nur eine Umkehrung der Reihenfolge der in der Entwickelung gezogenen Schlüsse erfordern und darf deshalb nicht jedesmal verlangt werden. Die Schüler merken bald, daß ihnen mit dem Beweise eine überflüssige Arbeit zugemutet wird, und empfinden diese als unnütze Quälerei.[1])

[1]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 76.

Die Forderung der Lehrpläne, daß „sich auch der mathematische Unterricht die Pflege der Muttersprache angelegen sein lassen" müsse, ist bei der Darbietung der Entwickelung unausgesetzt im Auge zu behalten.[1]) Satzbildungen wie der Satz: „Angenommen, die Aufgabe wäre gelöst, X wäre der Mittelpunkt des gesuchten Kreises und Y und Z wären seine (!) Berührungspunkte usw." (so in einer O II diktiert!) sind nicht darnach angetan, das Sprachgefühl der Schüler zu entwickeln und zu pflegen, ganz abgesehen davon, daß sie nicht einmal logisch richtig sind und den Schüler geradezu zur Unwahrhaftigkeit verleiten;[2]) denn da bei der Entwickelung nur eine Figur gezeichnet wird, die der gesuchten zwar gleichartig ist,[3]) aber die angegebenen Maße nicht aufweist, so wird die ausgesprochene Annahme ja gar nicht gemacht.

Ein Durchblättern der bekannteren Lehrbücher und Aufgabensammlungen und besonders eine vergleichende Zusammenstellung der in den Programmen veröffentlichten Abiturientenaufgaben läßt den weiten Umfang erkennen, in welchem unter Zustimmung der Provinzialschulkollegien die Bestimmung über Gleichungen, welche auf quadratische zurückführbar sind, gedeutet werden kann. Außer den reziproken Gleichungen 4. Grades finden sich häufig auch Gleichungen, welche auf eine der Formen

$$a(x^2 + bx)^2 + c(x^2 + bx) + d = 0$$

und

$$a\left(x^2 + \frac{b^2}{x^2}\right) + c\left(x + \frac{b}{x}\right) + d = 0$$

gebracht werden können. Die Beziehungen zwischen den Wurzeln und Koeffizienten einer geordneten Gleichung n^{ten} Grades (Satz des F. Vieta) werden nicht nur zur Auflösung der reziproken Gleichungen 3. und 5. Grades verwandt, sondern vielfach auch dazu benutzt, den Grad einer Gleichung höheren Grades mit einer oder mehreren ganzzahligen Wurzeln zu erniedrigen usw. Bei einer ganzen Reihe von Aufgaben, die auf Gleichungen dritten Grades führen, läßt sich von vornherein annehmen, daß sie mindestens eine ganzzahlige Wurzel besitzen müssen, wenn ihre Angaben nicht sachlich unmöglich sein sollen. Ich kann natürlich nicht feststellen, welcher Lösungsweg bei diesen Aufgaben eingeschlagen werden sollte, wenn ich auch vermute, daß den betr. Abiturienten die Kardanische Formel bekannt war, deren Ableitung durch die obige Bestimmung ja nicht unbedingt ausgeschlossen ist, da sie sich auf die Auflösung zweier quadratischer Gleichungen mit 2 Unbekannten stützt. Es ist indessen auch wohl möglich, daß ein seit 1900 in weiteren Kreisen bekanntes einfaches und elegantes Auflösungsverfahren benutzt worden ist, das sich aus den Beziehungen zwischen Wurzeln und Koeffizienten in folgender Weise ableiten läßt:

---

[1]) Vgl. Matthias, Praktische Pädagogik S. 52, und Voigt, Lehrbuch der Pädagogik, S. 385.

[2]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 118.

[3]) Vgl. hierzu Ley, die Konstruktionsaufgabe im Unterricht, Progr. Nr. 486 aus dem Jahre 1902, S. 4.

Ist die Gleichung auf die Normalform $x^3 + px + q = 0$ gebracht und sind x_1, x_2 und x_3 deren Wurzeln, so ist nach dem Satz des Vieta

a) $x_1 + x_2 + x_3 = 0$, also $x_2 + x_3 = -x_1$,
b) $x_1x_2 + x_1x_3 + x_2x_3 = p$ oder $(x_2 + x_3)x_1 = p - x_2x_3$,
c) $x_1x_2x_3 = -q$.

Setzt man also $x_2x_3 = k$, so erhält man $-x_1^2 = p - k$ und somit $x_1 = \sqrt{k - p}$. Läßt sich demnach $-q$ in zwei Faktoren x_1 und k so zerlegen, daß $x_1 = \sqrt{k - p}$ ist, so ist x_1 eine rationale Wurzel der Gleichung $x^3 + px + q = 0$.

Als Beispiel sei die Gleichung $x^3 + 53x - 1206 = 0$ gewählt. Da p positiv ist, so muß es auch der Faktor k sein. Setzt man

$x_1 = 1$, so wird $k = 1206$, also $\sqrt{k-p} = \sqrt{1153}$.
$x_1 = 2$, „ „ $k = 603$, „ $\sqrt{k-p} = \sqrt{550}$.
$x_1 = 3$, „ „ $k = 402$, „ $\sqrt{k-p} = \sqrt{349}$.
$x_1 = 6$, „ „ $k = 201$, „ $\sqrt{k-p} = \sqrt{148}$.
$x_1 = 9$, „ „ $k = 134$, „ $\sqrt{k-p} = \sqrt{81} = 9$.

Somit ist 9 eine Wurzel der gegebenen Gleichung.

Gegenüber dem bei diesen Aufgaben hervorgetretenen Bestreben, auf dem Gebiet der Gleichungen die Bestimmungen der Lehrpläne so zu deuten, daß dem Übungsstoff besonders aus der Raumlehre eine ganze Reihe von lehrreichen und bildenden Ideen zugeführt werden kann, deren Ausnutzung bei einer engherzigeren Auslegung fast zur Unmöglichkeit wird, wird der Wahrscheinlichkeitsrechnung eine geringere Aufmerksamkeit zugewandt, als sie es verdient.[1])

Auch die ersten Sätze des Abschnittes 8 auf S. 59 der preußischen Lehrpläne über den Koordinatenbegriff und die Grundeigenschaften der Kegelschnitte

> Für die oberste Klasse des Gymnasiums ist die Einführung der Schüler in den wichtigen Koordinatenbegriff sowie eine möglichst einfach gehaltene Darstellung einiger Grundeigenschaften der Kegelschnitte, die auch in synthetischer Form gegeben werden kann, vorgesehen. Aber es ist weder in analytischer, noch in sogenannter neuerer Geometrie ein systematischer Unterricht beabsichtigt.

lassen ihrer (wohl beabsichtigten) Unbestimmtheit wegen der Auslegung einen weiten Spielraum. Mit der Benutzung rechtwinkliger Koordinaten wird wohl nicht bis zur Oberprima gewartet werden dürfen. Schon der Quartaner liest mit Interesse die neuerdings vielfach in den Schulen ausgehängten Wetterkarten und erwartet von seinem Lehrer eine Erklärung, wie die Linien für die Veränderungen im Luftdruck und in der Temperatur entstehen. Das Verständnis für den Satz, daß zwei voneinander unabhängige lineare Gleichungen mit zwei Unbekannten nur durch ein einziges gemeinsames Wertepaar befriedigt werden können, aber auch stets ein solches besitzen, wird dem Obertertianer bereits

[1]) Schellbach legte der Wahrscheinlichkeitsrechnung einen sehr hohen Wert bei. Bekannt sind seine Worte: „Wer sollte aber auch vor einer Wissenschaft nicht Achtung hegen, der es gelungen ist, dem Zufall selbst Gesetze abzulauschen!“

leicht erschlossen, wenn ihm gezeigt wird, wie die Abhängigkeit der Unbekannten voneinander durch eine gerade Linie veranschaulicht werden kann. In Obersekunda wird der Lehrer nicht darauf verzichten, die Sinus-, Kosinus-, Tangens- und Kotangenslinie zeichnen zu lassen, um den Verlauf der Funktionen, ihre Periodizität und die Größe der Perioden zur Darstellung zu bringen. Ferner wird der Unterprimaner es nicht unterlassen dürfen, das Bild der Wurfbahn zu entwerfen und die Wurfweite, die Wurfhöhe sowie die Bewegungsrichtung des Geschosses zu einer gegebenen Zeit zu bestimmen. Die Beseitigung der Zeit t, der einzigen veränderlichen Größe unter den Bestimmungsstücken für die Koordinaten x und y eines Punktes der Bahn, aus den Gleichungen $x = vt \cos\alpha$ und $y = vt \sin\alpha - \frac{1}{2} g t^2$ gibt ihm Gelegenheit zu der Erkenntnis, daß der Verlauf eines gesetzmäßigen geometrischen Gebildes durch eine algebraische Gleichung zum Ausdruck gebracht werden kann. So ist es vielfach möglich, den Schüler mit der Verwendung rechtwinkliger Koordinaten schon bekannt zu machen,[1]) ehe er nach O I gelangt. Wenn daher die Lehrpläne verlangen, daß der Schüler hier in den „wichtigen Koordinatenbegriff" eingeführt wird, so kann damit nur gemeint sein, daß der Lehrer ihn dazu anzuleiten hat, nach der Methode von Descartes die Gesetzmäßigkeit geometrischer Gebilde in algebraische Gleichungen zwischen den Koordinaten umzusetzen, mit diesen nach den Regeln der Algebra zu rechnen und die gefundenen Resultate geometrisch zu deuten,[2]) d. h. daß er ihn in die Anfangsgründe der analytischen Geometrie einführen soll. Er wird daher (unter Beschränkung auf die Ebene und auf rechtwinklige Koordinaten) an bekannten Sätzen über Geraden und Kreise zeigen müssen, wie die Koordinaten verwandt werden können, um planimetrische Beziehungen aufzufinden und darzustellen. Soll aber die hierauf verwandte Mühe zu einem positiven Ergebnis führen, so ist die Verwendung der gewonnenen Hilfsmittel bei der Behandlung der Kegelschnitte nicht zu umgehen. Wird diese nur in synthetischer Form gegeben, wie es der Satz „die auch in synthetischer Form gegeben werden kann" zuzulassen scheint, und noch dazu nach den Methoden der „sogenannten neueren Geometrie", so schwebt der erste Teil der Arbeit in der Luft und die für das Erlernen der Kartesischen Koordinatenmethode aufgewandte Zeit bleibt für den Schüler ohne erkennbaren Nutzen. Eine streng analytische Behandlung der Kegelschnitte soll natürlich auch nicht eintreten. Da das Gebiet für den Gymnasiasten den Abschluß der Schulmathematik bildet, also auch zu einer Zusammenfassung des bisher Gelernten dienen soll, so sind die Hilfsmittel der elementaren Planimetrie gleichfalls in ausgedehntem Maße zur Verwendung zu bringen, um Eigenschaften der Kegelschnitte auf elementar-synthetischem Wege abzuleiten, beziehungsweise zu beweisen, wo dieser Weg der einfachere

1) Bei diesen Vorübungen scheint mir die Besorgnis, daß der Schüler dem Grundgedanken der analytischen Geometrie innerlich fern bleibt, unbegründet zu sein. Vgl. Simon, D. u. M., S. 28.

2) Vgl. Simon, D. u. M., S. 80.

ist. Nur so lernt der Schüler, wie Algebra und Geometrie sich zur Erschließung neuer Gebiete miteinander vereinigen lassen.[1])

Welcher Umfang den Worten „einiger Grundeigenschaften“ zu geben ist, das wird lediglich nach dem Standpunkt der betreffenden Klasse zu bemessen sein. Den Abiturientenaufgaben nach zu urteilen werden vielfach noch die Sätze über zugeordnete Durchmesser und zwei sich schneidende Tangenten besprochen und zu interessanten Konstruktionsaufgaben benutzt.

Maxima und Minima werden in den Lehrplänen für Gymnasien nicht erwähnt; ihre Besprechung läßt sich jedoch aus Absatz 10 auf S. 59 der preußischen Lehrpläne rechtfertigen, wo es heißt: „Dabei (bei der in O I vorzunehmenden Rückschau auf den erledigten Lehrstoff) wird sich Gelegenheit bieten, den Schülern ein eingehendes Verständnis des Funktionsbegriffs, mit dem sie schon auf früheren Stufen bekannt geworden sind, zu erschließen.“ Planimetrie und Trigonometrie geben schon auf früheren Stufen des Unterrichts vielfach Gelegenheit zur Bestimmung der Grenzen, außerhalb deren eine Konstruktion, beziehungsweise Berechnung nicht mehr ausgeführt werden kann, und bei der Auflösung der Gleichungen zweiten Grades wird der Lehrer es wohl kaum unterlassen, auf die Bedingung hinzuweisen, von der das Vorhandensein reeller Wurzeln abhängig ist. Stereometrische Aufgaben wie die Aufgabe, einem Kegel einen Zylinder von gegebener Oberfläche einzuschreiben oder einer Kugel eine quadratische Pyramide von gegebenem Rauminhalt umzuschreiben, geben häufig Veranlassung zu der Untersuchung, ob die gegebenen Zahlen mit den Bedingungen der Aufgabe vereinbar sind. Zeigt sich somit von der ersten Konstruktionsaufgabe in Quarta an bis zu den schwierigeren Problemen aus der Stereometrie die Notwendigkeit, Grenzbestimmungen vorzunehmen, so wird bei der „Rückschau“ in O I eine Zusammenfassung und damit eine Behandlung der Maxima und Minima nicht umgangen werden können. Die Besprechung des Funktionsbegriffes und die (in Sachsen geradezu geforderte) graphische Darstellung der Funktionen aber bietet dem Lehrer eine bequeme Gelegenheit, das Schellbachsche Verfahren abzuleiten und auf diese Weise seinen Schülern ein Hilfsmittel in die Hand zu geben, das ihn selbst in schwierigeren Fällen nicht leicht im Stich läßt. Auch hier verraten die Programme, daß viele Mathematiklehrer sich diese Deutung des Absatzes 10 zu eigen gemacht haben.

Im Anschluß an die beiden letzten Abschnitte möchte ich mit einigen Worten auf die Bestrebungen eingehen, die Herr Geh. Rat F. Klein in seiner bei B. G. Teubner erschienenen Schrift „Über eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen“ im Zusammenhang zum Ausdruck gebracht hat. Mit Befriedigung erkennt F. Klein an, daß eine gegen früher wesentlich gesteigerte Hervorhebung der Raumanschauung und eine lebendigere Berücksichtigung aller Arten von Anwendungen zu bemerken sei,

[1]) Vgl. das Vorwort zu Müller, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen, A II. Verlag von B. G. Teubner.

allein die vornehmste Aufgabe des mathematischen Unterrichts, das mathematische Denken nach seiner vollen Selbständigkeit zu pflegen, scheint ihm nicht hinreichend berücksichtigt zu werden. Der theoretische Teil des mathematischen Unterrichts in den oberen Klassen biete noch immer eine Nebeneinanderstellung an sich interessanter, aber isolierter Kapitel, die einigermaßen zufällig ausgewählt erscheinen. Ein klares Verständnis der mathematischen Bestandteile unserer heutigen Kultur werde dadurch nur in sehr indirekter Weise angebahnt. Diese Bestandteile aber ruhen ganz wesentlich auf dem Funktionsbegriff und seiner Ausgestaltung nach geometrischer und analytischer Seite. Und so ergebe sich mit Notwendigkeit die Thesis, daß der Funktionsbegriff in zweckmäßiger Ausgestaltung in den Mittelpunkt des theoretisch-mathematischen Unterrichts zu rücken sei.[1])

Über den Umfang, in welchem das mathematische Denken gepflegt wird, kann man sich durch das Studium der mathematischen Schulliteratur, in welcher auch für die Arithmetik die Strenge und Schärfe modern-wissenschaftlicher Begriffsbildung, Schlußbildung und Beweisführung[2]) verlangt wird, leicht ein Urteil bilden; es fragt sich nur, ob diese Pflege als ausreichend betrachtet werden kann, und die Antwort hierauf wird wesentlich von der Deutung abhängen, welche den Worten „nach seiner vollen Selbständigkeit“ beizulegen ist. Ich nehme als selbstverständlich an, daß F. Klein den Mathematiklehrern nicht den Vorwurf machen will, daß sie die in dem vorgeschriebenen, bzw. zugelassenen Lehrstoff enthaltenen Bildungsmittel nicht voll und ganz ausnutzen; seine Bedenken würden also nur durch eine Erweiterung oder eine Abänderung des Lehrstoffs beseitigt werden können.

Was zunächst eine Erweiterung des mathematischen Lehrstoffs am Gymnasium betrifft, so ist im allgemeinen dazu keineswegs zu raten.[3]) Die Eigenart des Gymnasiums als der Schule sprachlich-historischer Bildung und die Rücksichtnahme auf die Kraft des Schülers verlangen, daß die exakten Fächer wenn auch nicht ihrer Bedeutung, so doch dem Umfang nach zurücktreten.[4]) Gründlichkeit des Wissens und Sicherheit des Könnens lassen sich hier bei der zur Verfügung stehenden Zeit nur auf dem abgegrenzten Gebiet der Elementarmathematik erreichen; für gelegentliche Ausblicke aber in die außerhalb dieser Grenzen liegenden Gebiete[5]) bietet die 1892 erfolgte Aufnahme der Hauptsätze aus der Lehre von den Kegelschnitten und die seit 1901 gewünschte Behandlung des Funktionsbegriffs reichlich Gelegenheit. Kann der Lehrer bei einer besseren Schülergeneration ausnahmsweise die gesteckten Grenzen ohne Gefahr der Ungründlichkeit und ohne Benachteiligung der

---

[1]) Vgl. F. Klein, Zeitgemäße Umgestaltung usw., S. 14 u. 15.

[2]) Vgl. M. Nath, Bildungsaufgabe der Mathematik (O. Salle), S. 4.

[3]) Vgl. hierzu F. Klein, a. a. O., S. 45: „Wenn die große Mehrzahl der Schüler von einer vorgeschlagenen Maßregel Vorteil hat, so haben dahinter unsere Spezialinteressen zurückzutreten.“

[4]) Vgl. M. Nath, Bildungsaufgabe usw., S. 4.

[5]) Vgl. W. Münch, Geist des Lehramts, Berlin, Reimer, 1904, S. 434.

anderen Fächer überschreiten, so soll ihm dies unverwehrt bleiben; allein es darf nicht allgemein verlangt werden, was gelegentlich durch besonders günstige Umstände ermöglicht wird. Das Mosaik des gymnasialen Lehrplans, das Ergebnis einer langen Entwicklung und eingehendster Beratungen, ist durch einen Kompromiß — das leidige Auskunftsmittel, das in der Staats- und Erziehungskunst keinen der Beteiligten befriedigt, aber im Widerstreit der Kräfte und Interessen als einziger Notbehelf übrigbleibt[1]) — zustande gekommen, bei dem die Vertreter der Philologie und der exakten Fächer in gleicher Weise die erstrebten Ziele einschränken mußten, und ohne Not sollte daran von exaktwissenschaftlicher Seite nicht gerührt werden, wie die Verhandlungen in der pädagogischen Sektion des letztjährigen Philologentages in Halle bei der Besprechung der Cauerschen Thesen zur Genüge erkennen lassen. Eine Notwendigkeit zur Erweiterung des mathematischen oder naturwissenschaftlichen Lehrstoffs auf dem Gymnasium liegt jetzt, wo die Gleichberechtigung der realistischen Anstalten mit dem Gymnasium anerkannt ist, nicht mehr vor. Kein Schüler hat jetzt, um mit M. Nath zu sprechen,[2]) ein Recht, dem Gymnasium daraus einen Vorwurf zu machen, daß er zu kurz gekommen sei bei der Belehrung in den exaktwissenschaftlichen Fächern, da ihm die Schwesteranstalten bieten, was er im Interesse seines künftigen Berufes nötig zu haben glaubt. Die Möglichkeit einer Erweiterung des Lehrstoffs aber würde erst vorliegen, wenn die Stundenzahl für den mathematischen Unterricht vermehrt würde, und davon will auch F. Klein nichts wissen.[3])

Somit würde, um das mathematische Denken nach seiner vollen Selbständigkeit hinreichend pflegen zu können, nur auf eine Abänderung des Lehrstoffs und der Lehrmethode Bedacht zu nehmen sein; denn eine Vermehrung des Lehrstoffs will auch F. Klein in keiner Weise eintreten lassen.[4]) „Es schadet nichts," so meint er,[5]) „wenn gewisse Teile des bisherigen Unterrichtsbetriebes, die man ihrer formalen Bedeutung wegen kultiviert, wie komplizierte Konstruktionsaufgaben, künstliche, durch Quadratwurzeln lösbare Gleichungen, umfangreiche trigonometrische Entwicklungen usw. etwas zurückgedrängt werden." Diesem Streben nach Vereinfachung kommen die Lehrpläne schon für die Unter- und Mittelstufe entgegen, wenn sie verlangen (S. 57 u. 58 der preußischen Lehrpläne), daß „verwickeltere Rechenaufgaben tunlichst vermieden und auch bei der Behandlung der sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten alle Aufgaben ausgeschlossen werden, denen für die Schüler unverständliche Vorkommnisse usw. zugrunde liegen," und dazu anhalten, „in der Arithmetik von manchen Gebieten abzusehen, die auf späteren Stufen seltener Verwendung finden". Auch auf der Oberstufe lassen sich mehrere der traditionellen Lehrgebiete

[1]) Vgl. Ad. Matthias, Praktische Pädagogik, München, C. H. Beck, S. 2.

[2]) Vgl. M. Nath, a. a. O., S. 4 u. 5.

[3]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 25: „Der oberste Grundsatz muß jedenfalls sein, daß wir für den mathematischen Unterricht keine neuen Stunden beanspruchen."

[4]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 16.

[5]) F. Klein, a. a. O., S. 17.

wesentlich kürzen, ohne das vornehmste Ziel des mathematischen Unterrichts, ein tiefes Eindringen und volles Beherrschen der Theorie und eine klare Einsicht in den Aufbau des Systems, irgendwie zu gefährden. Hierzu sind in erster Linie die komplizierten Gleichungen 2. Grades mit zwei Unbekannten zu rechnen, die weder für den weiteren Ausbau der Gleichungstheorie noch für die Anwendungen aus der Wissenschaft und dem praktischen Leben von erkennbarem Nutzen sind, und auch die endlosen Umgestaltungen trigonometrischer Formeln, zu denen die Additionstheoreme für die drei Winkel eines Dreiecks in Verbindung mit dem Halbmesser des umgeschriebenen Kreises benutzt werden, könnte man dem Schüler ersparen; ebenso wird man aus der Kombinatorik alle Übungen, die nicht für die Wahrscheinlichkeitslehre unbedingt nötig sind, ohne Bedauern ausgeschieden sehen, u. a. m. Neben einer derartigen sachgemäßen Beschränkung einzelner Gebiete ist auch zumal für die schriftliche Behandlung des Übungsstoffs eine Vereinfachung dringend geboten. Bei den Konstruktionsaufgaben kann, wie oben (S. 93) bereits ausgeführt ist, viel überflüssige Arbeit vermieden werden, und auch bei den Übungen aus der Arithmetik und Algebra dürfte gegenüber dem bei manchem Lehrer noch üblichen Formalismus und pedantischen Festhalten an der Forderung, daß der Schüler der Oberklassen noch jeden Zwischengedanken und jede im Kopfe zu erledigende Zwischenrechnung schriftlich zu fixieren hat, das Bibelwort „Der Geist ist es, der lebendig macht" mehr Beachtung finden. So ist es vielfach möglich, durch Vereinfachung des Lehrstoffs und des Lehrverfahrens Zeit und Kraft zu gewinnen, die anderen für die Geistesbildung wichtigeren Gebieten gewidmet werden können.

Ein Teil der freiwerdenden Zeit kann dazu ausgenutzt werden, den Anwendungen eine erhöhte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Der mathematische Unterricht wird an Wertschätzung und innerem Werte um so mehr gewinnen, je mehr er dem Schüler zeigt, wie die abstrakten mathematischen Formen eine sehr konkrete Beziehung zur Außenwelt haben, daß wir mit ihrer Hilfe nicht nur die Natur, sondern auch unsere wirtschaftlichen, politischen und Verkehrsverhältnisse, unsere ganze moderne Kultur recht verstehen und in gewissem Sinne auch beherrschen lernen;[1]) er kann auf diese Weise in hohem Grade das Bildungsideal verwirklichen helfen, das nach B. Schwalbe in der Fähigkeit, unsere Kulturentwicklung zu verstehen,[2]) und in den Kenntnissen besteht, welche erforderlich sind, um mit zu derselben beizutragen. F. Klein bezeichnet es als eine Hauptsache des mathematischen Unterrichts, in dem Schüler die Überzeugung entstehen zu lassen, daß richtiges Nachdenken auf Grund richtiger Prämissen die Außenwelt beherrschen läßt, und knüpft daran die Forderung, daß von Beginn an der Blick auf die Außen-

[1]) Vgl. E. Götting in F. Klein, a. a. O., S. 53.

[2]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 35. Vgl. hierzu auch C. Rethwisch in „Unterrichtswesen im Deutschen Reich", S. 40: „Die höhere Schule hat die Aufgabe, die allgemeine Geistesbildung der Zeit, die einem Volke eigen ist, ihren Schülern zu übermitteln, soweit deren Aufnahmefähigkeit hierzu ausreicht."

welt mit gerichtet wird. In einer Besprechung der neuesten französischen Lehrpläne[1]) sieht F. Marotte die Aufgabe des Unterrichts darin, „*donner aux jeunes gens la compréhension claire du monde, où ils sont appelés à vivre, leur donner les connaissances nécessaires à l'exercice de leur activité*“ und erblickt in der immer mehr zunehmenden Bedeutung der Mathematik und Naturwissenschaften und ihrer Anwendung ein charakteristisches Merkmal der modernen Zivilisation. Wenn schließlich C. Rethwisch in einer Abschiedrede einem scheidenden Kollegen zuruft: „Sie haben ihren Schülern in der Mathematik, der Wissenschaft der Wissenschaften, den Schlüssel zum Verständnis des Weltalls gegeben“, so liegt in diesem Urteil eines Nichtmathematikers für die Mathematiklehrer ein erneuter Anreiz, den Anwendungen die größte Sorgfalt zu widmen.[2])

Ein weiterer Teil der gewonnenen Zeit könnte zu einer wichtigen Ergänzung des deutschen Unterrichts durch den mathematischen, zu einer stärkeren Betonung des logisch-philosophischen Momentes, verwandt werden. Zweifellos gestaltet jetzt bereits eine große Anzahl von Lehrern der Mathematik und der Naturwissenschaften ihren Unterricht so, daß logische Schulung erreicht und Anregung zu spekulativen Überlegungen gegeben wird, und die Worte A. F. Bernhardis: „Alle formelle Bildung der Schüler ist nichts als Entwicklung des philosophischen Sinnes“ [3]) sind für viele der Leitstern, wenn sie in dem Wecken des Sinnes für wissenschaftliche Betätigung, für die Zusammenfassung aller Erkenntnis unter allgemeinste und höchste Gesichtspunkte ihre vornehmste Aufgabe sehen, und wenn Systematik des Denkens ihnen als oberste Forderung und höchstes Geistesideal gilt.[4]) Logische Schulung wird in der Arithmetik erzielt, wenn ihr Aufbau aus den natürlichen Zahlen streng logisch durchgeführt, die Einführung der negativen, gebrochenen irrationalen und imaginären Zahlen gerechtfertigt und die Abgeschlossenheit des Systems der sieben elementaren Rechenoperationen dargetan wird; zu klarem Denken regt die Geometrie an, wenn sie an die Spitze einer Gedankenreihe die Definition setzt und aus dieser auf dem Wege der Deduktion die Lehrsätze ableitet, wenn sie die zahlreichen Gelegenheiten, die Zusammensetzung hypothetischer Urteile, auf denen nach Sigwart der Fortschritt des Denkens überhaupt beruht,[5]) nicht unbenutzt vorübergehen läßt;[6]) die naturwissenschaftlichen

---

[1]) Vgl. Jahresbericht der Deutschen Mathematikervereinigung XIII, 7—9, S. 450.

[2]) S. hierzu auch die Worte von K. Franz in Unterrichtsblätter X, 2, S. 35: „Die Schüler sollen spüren, daß alle Gegenstände der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ineinander greifen, daß ihre Erklärung dazu dienen soll, uns ein Verständnis in der gewaltigen und hehren Natur Gottes zu verschaffen, daß ihre Erkenntnis den Schlüssel für die Erkennung des Wahren in der realen Welt bildet.“

[3]) Im Programm des Friedrich-Werderschen Gymnasiums von 1816.

[4]) Vgl. F. Pietzker, Unterrichtsblätter V, S. 48.

[5]) Vgl. K. Franz, Unterrichtsblätter X, S. 35.

[6]) Vgl. hierzu auch M. Nath a. a. O., S. 13: „In der Mathematik kommen ja nicht nur die Gesetze der elementaren Denkformen, sondern auch die der methodischen in durchsichtiger klarer Weise zur Darstellung. Die Mathematik ist dem Schüler nicht nur im

Kenntnisse der Schüler in den Oberklassen können für eine Einführung in die Grundsätze und Methoden wissenschaftlicher Forschung nutzbar gemacht werden, also zu einer philosophischen Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage[1]) dienen. So bieten die exaktwissenschaftlichen Fächer auf allen Stufen des Unterrichts reichlich die Möglichkeit zu logischen und philosophischen Betrachtungen, und es läßt sich annehmen, daß der zielbewußt arbeitende Lehrer es nicht unterlassen wird, in einer dem Verständnis der Schüler angepaßten Weise diese Möglichkeiten auszunutzen; es fehlt jedoch an den meisten Anstalten an einer geordneten Zusammenfassung der mehr gelegentlich gewonnenen Kenntnisse, welche dem gesamten Unterricht erst einen harmonischen Abschluß geben würde. Wenn nun auch die preußischen Lehrpläne (S. 22) dem Lehrer des Deutschen in der Prima die Aufgabe zuweisen, „die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen," so wünschen sie doch, „daß zur Förderung dieser Aufgabe auch die Vertreter der übrigen wissenschaftlichen Fächer beitragen," und diesem Wunsche könnten die Vertreter der exaktwissenschaftlichen Fächer bei der ihnen zur Seite stehenden, hervorragend sicheren Grundlage in weiterem Umfang nachkommen, als es zu geschehen scheint.

Schließlich gibt die Vereinfachung des Übungsmaterials dem Lehrer die Möglichkeit, den Anregungen der Lehrpläne schon frühzeitig zu folgen und dem mathematischen Denken des Schülers durch Einfügung neuer Ideen[2]) und neuer Methoden eine erhöhtere Pflege zu widmen. Daß die Verwendung rechtwinkliger Koordinaten schon auf der Mittelstufe beginnen kann, ist bereits oben (S. 95 u. 96) ausgeführt worden. Aber auch mit der in den Lehrplänen vorgeschriebenen Einführung veränderlicher Zahlen und Funktionen in die Schul-

---

einzelnen eine Schule des logischen Denkens, sondern auch im ganzen ein Musterbild eines wissenschaftlichen Systems," und W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1882, S. 68: „Mag man den mathematischen Unterricht in synthetischer oder analytischer Weise erteilen, immer erheischt und verschafft derselbe genaue Begriffsbestimmungen und führt durch die Analyse der gefundenen Begriffe nach ihrem Umfang wie nach ihrem Inhalt zu einer Reihe von Urteilen, welche sich sodann zu der strengen Form des Schlusses und des Beweises verbinden .... jene logischen Formen treten hier unverhüllt und in voller Klarheit hervor, und ebendeswegen wird jeder Fehler gegen dieselben auch dem Schüler leicht erkennbar."

[1]) Vgl. G. A. Lambeck, Programm des Realgymnasiums zu Barmen, 1897.

[2]) Vgl. hierzu C. Rethwisch in „Unterrichtswesen im Deutschen Reich", S. 40: „Die Schule muß ihren Lehrplan umbilden, wenn es nicht mehr in der gehörigen Verbindung mit den veränderlichen Zeitansprüchen an die höhere Allgemeinbildung steht," und M. Simon a. a. O. S. 31: „Die Auswahl des Lehrstoffes aus dem großen Gebiete der Elementarmathematik kann keine für alle Zeiten bleibende sein. Zunächst ist der Begriff Elementarmathematik veränderlich, es vollzieht sich eine beständige wissenschaftliche Arbeit in der Richtung, die zurzeit letzten Errungenschaften der Wissenschaft durch Vereinfachung der Methoden und durch Angliederung an geläufige Gedankenreihen zu elementarisieren, eine Arbeit, an der mitzuwirken die Lehrer in erster Linie berufen sind."

mathematik braucht nicht bis zur Oberstufe gewartet zu werden. In U III wird der Schüler in die Buchstabenrechnung eingeführt. Hier lernt er, unter dem Zahlzeichen a eine allgemeine Zahl zu verstehen, welche nur innerhalb einer Rechnung ihre Bedeutung nicht ändern darf; er lernt, die Rechenregeln allgemein auszudrücken und zu beweisen und dann auf besondere Zahlenbeispiele anzuwenden; er lernt, die Zahlenwerte eines Ausdrucks zu berechnen, wenn den in diesem enthaltenen allgemeinen Zahlen bestimmte Werte beigelegt werden. Wird die Wahl dieser Werte für die allgemeinen Zahlen mehrfach abgeändert, so gelangt der Schüler bald zu der Überzeugung, daß der Wert des ganzen Ausdrucks von der Wahl der besonderen Zahlenwerte abhängt. Damit ist aber die Einführung veränderlicher Größen hinreichend vorbereitet, um nun ohne Gefahr für das Verständnis des Schülers vorgenommen werden zu können. Enthält der Ausdruck nur eine Veränderliche und zwar im ersten Grade, so kann sich hieran durch die Frage, für welchen Wert der Veränderlichen der Ausdruck eine bestimmte Größe annimmt, die Gleichung 1. Grades mit einer Unbekannten bequem anschließen. Auch die Einführung des Funktionsbegriffes wird keinen besonderen Schwierigkeiten begegnen, wenn er an einigen aus dem Erfahrungsschatz des Schülers genommenen Beispielen erläutert wird. Der Junge weiß, daß der Stand des Thermometers von der herrschenden Wärme abhängt, daß der Wasserstand eines Flusses durch die Menge des gefallenen Regens beeinflußt wird, wenn ihm auch die Gesetze der Abhängigkeit nicht bekannt sind; er hat es ferner wiederholt erfahren, daß die Dauer einer Eisenbahnfahrt durch die Geschwindigkeit des Zuges bedingt ist, u. dgl. m. Es kommt also wesentlich darauf an, ihm den Gebrauch des Wortes „Funktion“ für ein derartiges Abhängigkeitsverhältnis geläufig zu machen und ihn darauf hinzuweisen, daß er den Wert einer Funktion für besondere Werte der Veränderlichen bereits berechnen kann, wenn diese mit bekannten Größen nur durch die 4 Grundrechnungsarten verbunden sind.

Die Erfahrung im Unterricht hat gezeigt, daß man in U III schon noch ein Stück weitergehen und die graphische Darstellung einfacher Funktionen ersten Grades mit einer Veränderlichen vornehmen lassen kann. Mit Benutzung von Millimeterpapier werden einige zusammengehörige Wertepaare der Veränderlichen x und der Funktion y ($y = ax + b$) verzeichnet und als Erfahrungstatsache der Satz abgeleitet, daß bei diesem Verfahren als geometrisches Bild der Funktion eine gerade Linie entsteht. Der Verlauf der Geraden veranschaulicht dann, ob y mit x zugleich wächst, oder abnimmt, wenn x größer wird, und leitet in einfacher Weise zu der Frage, für welchen Wert von x die Größe y einen bestimmten Wert erhält, d. h. zu einer Einführung der Gleichung 1. Grades mit einer Unbekannten, welche den Boden für das Verständnis zweier Gleichungen mit 2 Unbekannten vorbereitet. Es empfiehlt sich, auf diese Weise einfache Gleichungen auflösen und das Ergebnis mit der auf arithmetischem Wege gefundenen Lösung vergleichen zu lassen, um dem Schüler die Freude zu verschaffen, die jede sorgfältig ausgeführte Arbeit bereitet.

Die gewonnenen Anschauungen lassen sich in den folgenden Klassen pflegen

und nach verschiedenen Richtungen erweitern, zumal wenn der physikalische Unterricht begonnen hat, in welchem man bei den verschiedensten Gelegenheiten graphische Darstellungen braucht und die veränderliche Wirkung als Funktion der veränderlichen Ursachen zu ermitteln sucht. Auf der Oberstufe gibt ferner die Einführung der trigonometrischen Funktionen und die geometrische Darstellung ihrer Abhängigkeit von der Größe des Winkels den willkommenen Anlaß, den Verlauf gegebener Funktionen zu studieren, ihre Nullstellen, Maximal- und Minimalwerte und die Größe ihrer Perioden aufzufinden, bei der Tangens- und Kotangensfunktion die Begriffe der Stetigkeit und Unstetigkeit zu erläutern, usw. Im einzelnen kann dies hier aus Mangel an Raum nicht ausgeführt werden; die gegebenen Andeutungen werden indessen hinreichen, um den Einfluß erkennen zu lassen, den eine derartige frühzeitige und vielseitige Ausnutzung der neuen Ideen auf die Belebung des Unterrichts und die Ausbildung des mathematischen Denkens wird ausüben müssen. Veränderliche Größen und Funktionen bleiben nicht lose Anhängsel, sondern durchdringen und befruchten den Unterricht in einer Weise, daß das Ziel der Lehrpläne „ein eingehendes Verständnis des Funktionsbegriffes zu erschließen“ sicher und mühelos erreicht wird.

Wenn die angeführten Ideen hier gleichfalls als neu bezeichnet werden, so soll damit keineswegs gesagt sein, daß ihre Einführung in den Unterricht erst in der jüngsten Zeit erfolgt sei oder gar erst erfolgen müsse. Zweifellos sind sie von vielen Lehrern an Gymnasien seit einer Reihe von Jahren im Unterricht benutzt worden, um ein tieferes Verständnis des Gebotenen zu erzielen und den Schüler zu einer freieren Auffassung zu erziehen; das beweist die Aufnahme der betreffenden Forderung in die Lehrpläne, auf deren schließliche Gestaltung die zahlreichen, von Gymnasien eingeholten Gutachten gewiß nicht ohne Einfluß geblieben sind, das beweißt die Tatsache, die auch F. Klein nicht entgangen ist, daß diese Ideen bereits in einem Teil der heutigen für Gymnasien bestimmten Schulliteratur Aufnahme gefunden haben, obschon hier nur mit außerordentlich großer aber durchaus berechtigter Vorsicht dem Neuen Raum gegeben werden darf. In welchem Umfang jedoch die Anregungen der Lehrpläne an der Gesamtheit der Gymnasien den Unterricht beeinflußt haben, das wird sich schwer feststellen lassen, da die stille Arbeit des Lehrers selten den Weg in die Öffentlichkeit nimmt, und das in den Abiturientenaufgaben vorliegende Beurteilungsmaterial begreiflicherweise über diese Frage nur wenig Auskunft zu geben vermag. Will F. Klein in dem hier angegebenen Sinne den Funktionsbegriff in den Mittelpunkt des mathematischen Unterrichts gerückt sehen, so wird man ihm gern zustimmen; eine „zeitgemäße Umgestaltung“ des mathematischen Unterrichts am Gymnasium wird man jedoch darin nach dem Vorausgegangenen nicht erblicken können. Der Fachmann, der die Entwicklung des mathematischen Unterrichts aufmerksam verfolgt hat, kennt diesen Sachverhalt und wird sich durch die Forderung einer „zeitgemäßen Umgestaltung“ nicht beirren lassen. Den Nichtmathematiker jedoch wird sie mit der Besorgnis erfüllen, daß wieder einmal Änderungen im mathematischen

Unterricht vorgenommen werden sollen, und da die Anregung von einer so hervorragenden Stelle ausgeht, so wird sie zu einer lebhaften Beunruhigung führen. Dem Gymnasium aber tut nach all den Veränderungen des letzten Jahrzehnts etwas Ruhe not, damit dem Lehrer Zeit bleibt, die durch die Lehrpläne gelegten Keime organisch zu entwickeln und zur Blüte zu bringen. Möge man den großen Vorzug der Lehrpläne von 1901, daß sie dem Lehrer manche Freiheit zur Ausgestaltung seines Unterrichts geben, eine Zeitlang ungestört wirken lassen und erst dann von einer Umgestaltung des mathematischen Unterrichts reden, wenn sich herausgestellt haben sollte, daß die zur Verfügung stehenden Mittel für die erforderliche mathematische Durchbildung nicht ausreichen.

Bei der Ableitung der Flächen- und Körperberechnung verfolgt der Unterricht das Ziel, eine Fläche oder ein Volumen allgemein als eine Funktion der als veränderlich gedachten Bestimmungsstücke darzustellen. In gleicher Weise bestrebt sich der physikalische Unterricht auf der Oberstufe, den mathematischen, d. h. zahlengemäßen Zusammenhang zwischen einer Erscheinung und ihren Ursachen aufzufinden. Daß dabei vielfach die Grundgedanken der Differential- und Integralrechnung nicht entbehrt werden können, ist eine ebenso allgemein bekannte, wie offen eingestandene Tatsache. „Die ganze Volumberechnung, wenn sie, wie sich's gebührt, auf ein einziges klares Prinzip, das Cavalieris, gestützt wird, ist Integration", sagt Simon[1]), und von Bertram stammt der Satz: „Die Grundgedanken der Differential- und Integralrechnung müssen in irgendeinem Gewand berührt werden, wenn die Elemente der Mechanik mit einiger Schärfe behandelt, ja wenn nur die Begriffe von Geschwindigkeit, Beschleunigung, Masse, Kraft zur Klarheit gebracht werden sollen." Ebenso gewinnt die Behandlung der Maxima und Minima eine vereinfachte Gestalt, wenn nach der von Schellbach umgestalteten Fermatschen Methode die Grundanschauungen der Differentialrechnung benutzt werden. Der Schüler ist damit vertraut, daß eine Funktion einer veränderlichen Größe durch eine Linie dargestellt werden kann, und weiß bereits, daß die Linie stetig verläuft, wenn kleinen Änderungen der Veränderlichen auch kleine Änderungen der Funktion entsprechen. Der Gedanke, den Charakter dieser Änderungen mit Benutzung der Figur zu untersuchen, ist ihm ebenfalls nicht mehr fremd. Sind $f(x)$ und $f(x+\delta)$ zwei benachbarte Werte der Funktion, so zeigt die Figur, daß

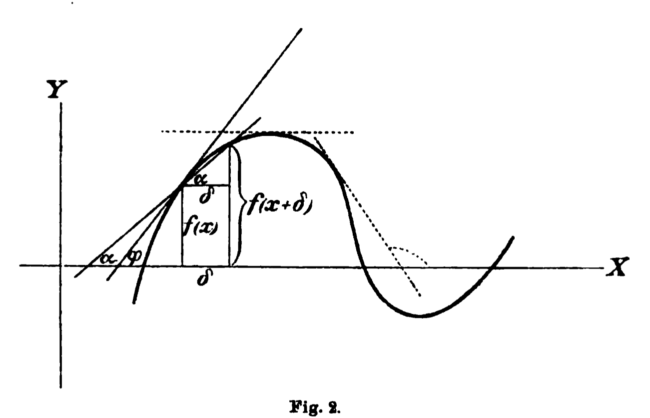


Fig. 2.

[1]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 55.

das Verhältnis zwischen der Änderung der Funktion und der Zunahme der Veränderlichen $\frac{f(x+\delta)-f(x)}{\delta}$ gleich der trigonometrischen Tangente des Winkels α ist, den die Verbindungslinie der entsprechenden Punkte mit der X-Achse bildet. Da α in φ übergeht, wenn δ gleich 0, die Verbindungslinie also zur Tangente wird, so erhält man in der trigonometrischen Tangente des Winkels φ, den die Tangente an die Kurve mit der X-Achse bildet, den Grenzwert $f'(x)$ des Verhältnisses $\frac{f(x+\delta)-f(x)}{\delta}$ und mit diesem zugleich ein Kriterium für den Sinn, in welchem die Funktion an der gewählten Stelle mit wachsendem x sich ändert. Ist der Winkel φ spitz, so wächst die Funktion, und ist er stumpf, so nimmt sie ab; ist der Winkel dagegen gleich 0^0 oder 180^0, d. h. ist die Tangente der X-Achse parallel, so nimmt die Funktion bei weiterem Wachsen von x wieder ab, bzw. zu, d. h. die Funktion besitzt an der betreffenden Stelle ein Maximum, bzw. ein Minimum. Demnach hat man den Quotienten $\frac{f(x+\delta)-f(x)}{\delta}$ zu bilden, dann δ gleich 0 zu setzen und zur Ermittelung der Grenzstellen die so entstandene Funktion $f'(x)$ gleich 0 anzunehmen. Um die oft zeitraubende Herstellung der Funktion $f'(x)$ nicht jedesmal vollständig wiederholen zu müssen, kann man einige Vorübungen zu der Anwendung des Schellbachschen Verfahrens anstellen und die Regeln zur Bildung des Quotienten $f'(x)$ für die Funktionen ax^n, $\frac{a}{x^n}$, $ax^n + b$, $\frac{1}{ax^n+b}$ und $\sqrt{a \pm bx^n}$ ableiten. Ist das Verfahren bei der Lösung mathematischer und physikalischer Probleme gründlich eingeübt, so kann man bei einer vorgeschritteneren Schülergeneration wohl auch darauf hinweisen, daß in ihm die allgemeinen Gedanken der Differentialrechnung zur Verwendung gelangen, und daß die vorgenommenen Rechnungen die einfachsten Operationen derselben sind; man kann auf die Wichtigkeit dieser Erweiterung unserer Anschauungen für die Mathematik und Naturwissenschaften aufmerksam machen und durch den gegebenen Ausblick bei den besseren Schülern ein Interesse wecken, das Paul Cauer in seinem Vortrag in Halle treffend als „Hunger auf Wissen“ bezeichnet hat. Das alles ist im Rahmen der Lehrpläne möglich und läßt sich aus der Forderung rechtfertigen, daß ein eingehendes Verständnis[1]) des Funktionsbegriffes erschlossen werden soll, und die Tatsache, daß die Aufgabensammlungen von Bardey und Heilermann-Dieckmann, von Bußler, Wrobel, Müller-Kutnewsky und Schülke zu derartigen Übungen Anregung geben, läßt darauf schließen (s. S. 104), daß diese Auffassung ziemlich allgemein geteilt wird. F. Klein wird also nur wenig Zustimmung finden, wenn er meint,[2]) der Lehrer umgehe

---

[1]) Vgl. hierzu J. Tannery, nach Jahresberichte usw. XIII, 7—9, S. 452: On ne sait un peu ce que sont les mathématiques, . . . que lorsqu'on sait ce que c'est qu'une fonction, comment on étudie une fonction donnée, comment on suit ses variations, comment on représente son allure par une courbe, comment l'algèbre et la géométrie s'aident mutuellement . . . .

[2]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 12.

hierbei ein herrschendes Verbot (!). So wenig indessen ein Zweifel daran bestehen kann, daß die angedeuteten Ausblicke innerhalb der Lehrpläne zulässig sind, ebensowenig kann ich der von F. Klein hieraus gezogenen Schlußfolgerung zustimmen, daß die Anfänge der Differential- und Integralrechnung auch in den Lehrplan des Gymnasiums aufgenommen werden sollten.[1]) Das Gymnasium muß sich darauf beschränken, dem Schüler die Hilfsmittel der Differentialrechnung von Fall zu Fall bekannt zu geben, bei besseren Generationen in größerem und bei geringeren in kleinerem Umfange, und darf den Vorwurf, daß dies unprinzipiell sei, nicht scheuen. Was dem Schüler im letzten Schuljahre gelegentlich gewissermaßen als Zuckerbrot zu reichen möglich ist, kann ihm nicht als tägliche Nahrung geboten werden, ohne seine Ausbildung in der Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie zu gefährden. Wenn daher F. Klein seine Forderung, daß die Anfänge der Differential- und Integralrechnung allen Arten höherer Schulen gemeinsam sein, also auch am Gymnasium gelehrt werden sollten, an einer anderen Stelle[2]) dahin erläutert, daß die Grundgedanken der Differential- und Integralrechnung, soweit sie auf den verschiedenen Stufen des Schulunterrichts gebraucht werden, in den Mittelpunkt desselben zu rücken und der übrige in Betracht kommende Lehrstoff um das so geschaffene Zentrum herumzugruppieren sei, so ist es an der Zeit, daß gegen diese Forderung, soweit sie wenigstens das Gymnasium angeht, energisch Einspruch erhoben wird.

b) Lehrziele an den Realgymnasien und Oberrealschulen.

In den preußischen Lehrplänen von 1901 wird verlangt:

Sicherheit und Gewandtheit im Rechnen mit bestimmten Zahlen, besonders auch im Kopfrechnen, und in der Anwendung dieser Fertigkeiten auf die gewöhnlichen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens. Arithmetik bis zur Entwickelung des binomischen Lehrsatzes für beliebige Exponenten und der einfacheren unendlichen Reihen. Algebra bis zu den Gleichungen dritten Grades einschließlich. Ebene Geometrie einschließlich der Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen, Chordalen, Ähnlichkeitspunkten und -achsen; körperliche Geometrie nebst den Grundlehren der darstellenden Geometrie. Ebene und sphärische Trigonometrie. Elementare Aufgaben über Maxima und Minima. Analytische Geometrie der Ebene.

Für Oberrealschulen ist ferner die Behandlung der wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis verbindlich. An diesen Anstalten kann je nach den Verhältnissen entweder das arithmetische Pensum durch die Behandlung allgemeiner Lehren von den Gleichungen sowie der Methoden zur angenäherten Lösung numerischer algebraischer und transzendenter Gleichungen oder das geometrische durch Weiterführung der darstellenden, synthetischen oder analytischen Geometrie erweitert werden.

Die Abweichungen von dem Lehrziel der Gymnasien sind in dem ersten für Realgymnasien verbindlichen Absatz hier durch den Druck hervorgehoben. In der Algebra tritt der binomische Lehrsatz für negative und gebrochene Exponenten, die Gleichung dritten Grades und die Lehre von den größten und

[1]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 7.
[2]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 14.

kleinsten Werten hinzu; in der Planimetrie wird die Lehre von den harmonischen Punkten usw. ausführlich verlangt, während im Gymnasium nur „einiges" aus diesen Gebieten gegeben werden soll; in gleicher Weise kann für die sphärische Trigonometrie und die analytische Geometrie der Unterschied gekennzeichnet werden. Die Grundlehren der darstellenden Geometrie, welche im gymnasialen Lehrplan nicht genannt sind, werden hier ausdrücklich dem mathematischen Unterricht überwiesen. In die Lehraufgabe für die Prima sind ferner die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in elementar-synthetischer Behandlung neben der analytischen Geometrie der Ebene aufgenommen worden.

Der Ausbau der einzelnen Lehrgebiete kann nach den Jahrgängen der Schüler etwas verschieden sein, und zwar an der Oberrealschule weiter gehend als am Realgymnasium. Die Umgrenzung der für die Oberrealschule als wahlfrei bezeichneten Gebiete ist mit Absicht unterlassen. „Es soll (s. Lehrpl. S. 59) auch nicht als durchaus notwendig bezeichnet werden, sie eingehender zu betreiben. Aber andererseits soll die Möglichkeit, diese Disziplinen unterrichtlich genauer durchzuarbeiten, nicht vorenthalten werden."

In Bayern wird außer dem Pensum des Gymnasiums verlangt: Gleichungen dritten und vierten Grades, der binomische Lehrsatz für beliebige Exponenten und der polynomische Lehrsatz, Determinanten, allgemeine Lehrsätze über höhere Gleichungen, Elemente der darstellenden Geometrie und analytische Geometrie. In welcher Ausdehnung die Determinanten zu behandeln sind und ob die analytische Geometrie auf die Ebene beschränkt werden soll, ist aus dem amtlichen Lehrplan nicht ersichtlich.

Für die Realgymnasien in Sachsen schreiben die Pläne vom 22. Dezember 1902 als Lehrziel vor:

In U I: Arithmetische und geometrische Reihen. Zinseszins- und Rentenrechnung. Kombinatorik. Wahrscheinlichkeitsrechnung. Einfachste Lehren der sphärischen Trigonometrie mit Anwendungen auf die mathematische Erdkunde. Kegelschnitte in synthetischer Behandlung.

In O I: Kubische Gleichungen. Binomischer und Moivrescher Satz. Einfachste unendliche Reihen. Maxima und Minima in elementarer Behandlung. Elemente der analytischen Geometrie der Ebene bis zu den Kegelschnitten einschließlich.

Die niederen Reihen sind also (im Gegensatz zu Preußen) in das Pensum der Prima hinaufgerückt. Die darstellende Geometrie ist nicht erwähnt und scheint wie in Preußen beim Gymnasium dem Zeichenunterricht zugewiesen zu sein.

In Baden geht der mathematische Unterricht am Realgymnasium im wesentlichen dem Unterricht am Gymnasium parallel; nur sind für O I noch kubische Gleichungen und sphärische Trigonometrie vorgeschriebene Unterrichtsgebiete. Der Oberrealschule ist als pädagogisches Lehrziel gesetzt die Auffassung der Mathematik als vollkommenen Musters einer folgerichtig ausgebildeten Wissenschaft, die Übung an strenges Denken und besonnenes Urteilen, die Ausbildung der sinnlichen Anschauung und der geometrischen Phantasie.

Der Unterricht soll führen bis zum angenäherten Lösen von Zahlengleichungen höherer Grade und zu sphärischer Trigonometrie sowie den Kegelschnitten in synthetischer oder analytischer Behandlung.

In den Lehrplänen des Großherzogtums Hessen werden diophantische Gleichungen, figurierte Zahlen, arithmetische Reihen höherer Ordnung und die Anfangsgründe der Lehre von den Determinanten nebst ihrer Anwendung in der analytischen Geometrie und bei der Lösung von Gleichungen besonders erwähnt. Der binomische Satz wird am Realgymnasium in O I auf beliebige Exponenten erweitert und zur Ableitung der Reihen für e^x, $\sin x$ und $\cos x$ benutzt.[1]) In der Oberrealschule tritt außer einer eingehenden Wiederholung der sogenannten neueren Geometrie die Reihe für a^x, die logarithmische Reihe, die Reihen zur Berechnung der Zahl π und eine elementarere Theorie der Maxima und Minima hinzu.[2])

Die realistischen Vollanstalten Württembergs können vermöge ihrer höheren Stundenzahl (59, bzw. 83) weit über die in den anderen Staaten gesteckten Ziele hinausgehen und haben die analytische Geometrie des Raumes und die Differential- und Integralrechnung noch in ihren Lehrplan aufgenommen.

Die Realschulen bestehen im allgemeinen aus der Unter- und Mittelstufe der Oberrealschulen, und ihr Lehrziel stimmt mit dem Lehrziel der Klasse U II (in Hessen O II) überein. Arithmetik bis zur Kenntnis der Logarithmen, Algebra bis zu leichten Gleichungen zweiten Grades, Grundlehren der ebenen und körperlichen Geometrie, Ausmessung von Figuren und Körpern und die Anfangsgründe der ebenen Trigonometrie bilden daher das mathematische Pensum der Realschulen. Die Berliner Anstalten haben außerdem noch die niederen Reihen und einfachere Aufgaben aus der Zinseszinsrechnung in ihre Lehraufgabe aufgenommen. Bei den sächsischen Realschulen weicht der Lehrplan von den Bestimmungen für die entsprechenden Klassen des Realgymnasiums in manchen Punkten ab. Zunächst wird in der zweiten Klasse (O III) eine Wochenstunde auf die Diskontrechnung und die einfache Zinseszinsrechnung unter Benutzung der Potenztabellen verwandt, und dann sind für die erste Klasse (U II) die Wechsel- und Kontokorrentrechnung vorgeschrieben; beides fehlt im Realgymnasium. Im Pensum der Klasse I (U II) wird ferner die Verwendung der Logarithmen für die Zinseszins- und Rentenrechnung verlangt, die am Realgymnasium in U I gelehrt wird. Dagegen fehlt die für das Realgymnasium vorgesehene Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen, von Pol und Polare, von den Ähnlichkeitspunkten usw.

An der Oberrealschule ist für Quinta ein propädeutischer geometrischer Anschauungsunterricht mit Übungen im Gebrauch von Zirkel und Lineal vorgeschrieben; in Quarta sollen die Anfangsgründe der Buchstabenrechnung gelehrt werden, und in Untertertia ist der Rechenstoff durch Aufgaben aus dem bürger-

[1]) Vgl. Nodnagel, Hessisches Schulw., S. 152.
[2]) Vgl. Nodnagel, a. a. O., S. 157.

lichen Leben und dem sogenannten kaufmännischen Rechnen zu erweitern (s. S. 55 des preuß. Lehrplans).

Da in U III die Grundrechnungen mit absoluten Zahlen und die Einführung der positiven und negativen Zahlgrößen vorgeschrieben sind, so kann es sich bei den Anfangsgründen der Buchstabenrechnung in IV nur um Vorübungen zur Arithmetik handeln, d. h. um eine eingehendere Durchführung der Bestimmung, daß der Rechenunterricht unbeschadet seiner eigentlichen Aufgabe zugleich dem späteren arithmetischen Unterricht vorarbeiten soll. Dieser Sachverhalt bedingt im allgemeinen eine Beschränkung des Stoffes auf die Gebiete, die im Rechenunterricht selbst auftreten, und daraus erwächst die Gefahr vielfacher Wiederholungen, da die zu behandelnden Aufgaben aus bereits bekannten Gebieten zu nehmen sind. Kommt es indessen im eigentlichen Rechenunterricht vorzugsweise darauf an, möglichst schnell und sicher zur Lösung der gestellten Aufgabe zu gelangen, steht also dort das Ergebnis im Mittelpunkt des Interesses, so handelt es sich bei den Vorübungen zur Arithmetik hauptsächlich um den Weg der Lösung. Nicht das Ergebnis selbst, sondern die Art seiner Erlangung ist hier die Hauptsache; es gilt hier, sich der eigentümlichen Art des Lösungsweges bewußt zu werden und diese Art des Löungsweges als eine allgemein gültige Regel zum Ausdruck zu bringen. Hieraus entsteht aber sofort die zweite Gefahr, die des Übergreifens in das Gebiet des eigentlichen, den Mittelklassen vorbehaltenen arithmetischen Unterrichts, und dieser Gefahr wird man am besten begegnen, wenn man überall auf die Form der Lösungswege und damit zugleich namentlich auch auf die Form der zu behandelnden Ausdrücke den Hauptwert legt. Die strenge Begründung der arithmetischen Gesetze bleibt dann dem eigentlichen arithmetischen Unterricht vorbehalten; es wird diesem aber dadurch vorgearbeitet, daß schon vorher der Blick des Schülers sich gewöhnt, die Art der bei dem Beweis der arithmetischen Gesetze auftretenden Ausdrucksformen rasch zu erkennen, so daß er mit größerer Leichtigkeit dem Gang der arithmetischen Beweisführung folgen kann. Nach einer anderen Richtung noch ist dem arithmetischen Unterricht dadurch vorzuarbeiten, daß das Bewußtsein für den konkreten Inhalt der abstrakten, in der eigentlichen Arithmetik verwandten Zeichen aufrecht erhalten und möglichst gestärkt wird. Für die Erfüllung dieser Aufgabe ist es zweckmäßig, die einzelnen arithmetischen Formeln, wo es nur möglich ist, an speziellen Zahlenbeispielen zu erläutern und dann erst durch Benutzung der Buchstaben in ihre allgemein gültige Fassung zu bringen. Das Bestreben, den Zusammenhang zwischen den theoretischen Formen der Arithmetik und dem praktischen Inhalt des in diesen Formen behandelten Stoffes fortwährend festzuhalten, wird dazu führen, den relativen Zahlen schon einige Aufmerksamkeit zuzuwenden, in der Erwägung, daß für einen verständnisvollen Gebrauch von Ausdrucksformen, wie sie jedem Kinde schon durch die täglichen Temperaturangaben geläufig sind, ein gewisses Bedürfnis bereits auf den unteren Stufen der höheren Unterrichtsanstalten besteht. Für die Befriedigung dieses Bedürfnisses aber reicht es aus, wenn bei den in Betracht zu ziehenden Operationen mit negativen

Zahlen über die Addition und Subtraktion nicht hinausgegangen wird.[1]) Im Anschluß hieran empfiehlt es sich, die Veränderung der Temperatur, die Wetterkarten zu erklären und die Veränderung der Temperatur während eines Wintertages oder -monats, die Ab- und Zunahme des Wasserstandes eines Flusses während eines Jahres u. dergl. nach beobachteten Daten graphisch darstellen zu lassen.

Die Darbietung der Lehre von den Kegelschnitten muß an den Realanstalten den Lehrplänen zufolge eine wesentlich andere sein wie am Gymnasium (s. S. 96). Während hier die Hilfsmittel der Planimetrie und Algebra gleichzeitig und gleichmäßig benutzt werden, um dem Schüler das neue Gebiet zu erschließen und in organische Verbindung mit dem vorher durchgenommenen Lehrstoff zu bringen, muß an den Realanstalten eine Scheidung eintreten und der analytischen Behandlung der Kegelschnitte eine Darstellung dieses Gebietes vorausgehen, bei welcher die Kartesische Koordinatenmethode noch nicht Verwendung findet. Die preußischen Lehrpläne (S. 56) schreiben ausdrücklich vor, daß die Behandlung eine elementar-synthetische sei, und schließen damit eine Darbietung dieses Gegenstandes nach den Methoden der neueren Geometrie aus. Das ist um so auffallender, als dem Lehrer am Gymnasium die Wahl der Methode überlassen wird, wie aus der einschränkenden Bestimmung (S. 59) „aber es ist weder in analytischer noch in sogenannter neuerer Geometrie ein systematischer Unterricht beabsichtigt“ gefolgert werden kann. In O II der Realanstalten hat der Lehrer Zeit, die neuere Geometrie ausgiebiger zu betreiben und, falls er die Durchnahme der Sätze nicht wieder in die alte euklidische Form hineinpreßt, in dem Schüler eine Vorstellung von dem Wert und Gedankenreichtum der neuen Methoden entstehen zu lassen. Es wäre daher nur eine natürliche Fortsetzung der in O II begonnenen Arbeit, wenn die erkannten Methoden für die Lehre von den Kegelschnitten benutzt würden, wie dies in der ausgezeichneten Arbeit von Böger[2]) geschehen ist. Geht man auch nicht so weit wie Buchrucker, der bezüglich der elementarsynthetischen Behandlung sagt, das komme ihm vor, als wollte man heute noch mit dem Spieß statt mit der Flinte zur Jagd gehen, und wird man auch das Zutreffende des Urteils, daß das Verfahren, die wichtigsten Eigenschaften der Kegelschnitte zunächst elementargeometrisch abzuleiten, die beste Propädeutik der analytischen Geometrie sei,[3]) anerkennen müssen, so kann man sich doch des Gedankens nicht erwehren, daß es richtiger wäre, die in O II geleistete Arbeit nicht ein Bruchstück bleiben zu lassen, sondern sie in U I bei den Kegelschnitten zu einem gewissen Abschluß zu bringen; zudem bietet die analytische Geometrie der Kegelschnitte zu elementargeometrischen Betrachtungen reichlich Gelegenheit.

---

[1]) Vgl. die Durchführung dieser Gedanken in dem Rechenbuch von Müller-Pietzker, Ausgabe B, Abschnitt VI.

[2]) Vgl. R. Böger, Die Geometrie der Lage in der Schule, Hamburg 1887.

[3]) S. Lit. Beilage z. Päd. Zeitung, XXVIII, Heft 12 in einer Besprechung des Müller-Hupeschen Lehrbuchs.

Bleibt man aber bei der elementar-synthetischen Behandlung, so hat man den wichtigen Satz, daß die Konstruktionsgesetze der Parabel, Ellipse und Hyperbel mit dem Wesen dieser Kurven als Kegelschnitte in ursächlichen Zusammenhang stehen, an den Anfang zu stellen, um der Bezeichnung „Kegelschnitte" für den Schüler von vornherein einen Sinn zu geben. Wird ein gerader Kreiskegel mit der Spitze S durch eine Ebene, welche nicht durch S geht, geschnitten, so läßt sich stets eine Kugel herstellen, welche sämtliche Seitenlinien des Kegels und die schneidende Ebene berührt. Die Berührungspunkte der Seitenlinien liegen auf einem Kreise, dessen Ebene senkrecht zu der Achse des Kegels liegt. Wird daher die Figur so gezeichnet, daß die schneidende Ebene auf dem Achsenschnitt in der Ebene der Zeichnung senkrecht steht, also ihr Berührungspunkt F mit der Kugel in dieser Ebene liegt, so wird die schneidende Ebene von der Berührungsebene in einem Lote LL' zu diesem Achsenschnitt getroffen. LL' steht also auch auf der Geraden AJ senkrecht, welche die schneidende Ebene mit dem Achsenschnitt gemein hat. Legt man nun durch einen beliebigen Punkt P des Kegelschnitts die Normalebene PUV zu der Achse SJ und die Parallelen PQ zu AJ, bzw. PR zu LL', so steht zunächst PQ auf LL' senkrecht und ist gleich RL. Da ferner $PF = PT$, $PT = UC$, also auch $PF = UC$ ist, so folgt

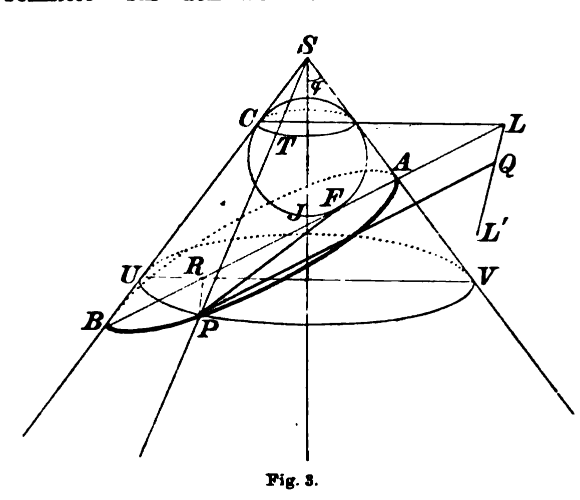


Fig. 3.

$$PF : PQ = UC : RL.$$

Das Verhältnis $UC : RL$ hat aber immer denselben Wert, wo auch P angenommen werden mag, und daraus folgt, daß für jeden Punkt der Schnittlinie die Entfernungen von F und der Geraden LL' dasselbe Verhältnis besitzen. Da LL' und F durch die Lage der schneidenden Ebene bestimmt sind, so erkennt man, daß jede Linie, in der ein gerader Kreiskegel durch eine Ebene geschnitten wird (falls diese nicht durch seine Spitze geht), ein Ort für Punkte ist, deren Abstände von einem festen Punkte und einer festen Geraden ein unveränderliches Verhältnis besitzen. Die Beschaffenheit der Linie hängt von der Wahl des Punktes A und der Größe des Winkels AJS ab; für $\sphericalangle AJS = \varphi$, erhält man eine Parabel, für $90^0 > AJS > \varphi$, eine Ellipse und für $AJS < \varphi$ eine Hyperbel, während für $AJS = 90^0$ sich ein Kreis ergibt. Da für $AJS = \varphi$ die Strecken UC und RL einander gleich sind, so ist hier das Verhältnis $PF : PQ$ gleich 1; im zweiten Falle ist UC kleiner als RL und somit das Verhältnis $PF : PQ$ kleiner als 1; im dritten Falle endlich wird UC größer als RL und folglich das Verhältnis $PF : PQ$ größer als 1.

So gewinnt man sofort nicht nur eine Begründung des gemeinsamen Namens aus dem gemeinsamen Ursprung, sondern man wird auch auf eine die drei Kurven umfassende Definition geführt, welche diese sinngemäß an die geometrischen Örter der Planimetrie angliedert. Gleichzeitig erkennt man, daß es methodisch richtig ist, mit der Parabel zu beginnen, an dieser die Tangenten, Durchmesser usw. ausführlich zu behandeln, um damit die Grundlage für eine einfachere Behandlung der Ellipse und Hyperbel zu gewinnen. Auf diese Weise findet die Übereinstimmung der Kurven in der Entstehung und den wesentlichen Eigenschaften durch die Übereinstimmung in der Erklärung und Behandlung eine bedeutsame Ergänzung, und die Reihenfolge der einzelnen Abschnitte, die auch in dem altbewährten Erlerschen Buche eingehalten ist, wird der bei der analytischen Behandlung üblichen Anordnung angepaßt. Damit aber wird dem Schüler eine Vergleichung der beiden Methoden und der Ergebnisse wesentlich erleichtert.

Die Frage, ob die Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung dem Pensum der Realanstalten als obligatorischer Lehrstoff wieder hinzugefügt werden sollen, ist seit Jahren schon eine heißumstrittene. Gewichtige Stimmen haben sich gegen die Einführung ausgesprochen und andere wiederum sind lebhaft für diese eingetreten.

Die Stellungnahme Holzmüllers, des entschiedensten Gegners dieser Einführung, gelangt am prägnantesten in dem folgenden Satze zum Ausdruck, den er in der Monatsschrift für höhere Schulen[1]) veröffentlicht hat:

> Ich rate zu der Beschränkung auf die Elementarmathematik, zu einer kräftigen Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens und zwar im vollen Gleichgewicht mit der Ausbildung der Vorstellungskraft auf dem abstrakten Gebiet der Arithmetik, zu einer Berücksichtigung der Anwendungen in dem Maße, welches nötig ist, dem Schüler einen Begriff davon zu geben, welch ein gewaltiger Hebel selbst der elementare Teil der Mathematik ist, den man aber nur durch die ununterbrochene Übung an geeigneten Beispielen zu gebrauchen lernt. Ich warne aber vor der allzustarken Arithmetisierung des Unterrichts und vor jedem Übergriffe in das Hochschulgebiet der höheren Analysis.

Zur Elementarmathematik aber rechnet Holzmüller nicht die Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung, wie F. Klein es tut.[2]) Simon sieht in dem Bestreben, wirkliche Differentialgleichung durchzunehmen, einen falsch verstandenen Trieb zu „wissenschaftlicher" Mathematik und hält es für rätlicher, sich auf die elementare Mathematik zu beschränken, „die wahrlich eine so hohe Wissenschaft ist wie nur irgendeine",[3]) und diese tunlichst gründlich zu betreiben und zwar durch Hinzunahme darstellender und synthetischer Geometrie in einer dem Schüler angemessenen Einschränkung; er ist der Überzeugung, daß 16—18jährigen jungen Leuten von nicht hervorragender Befähigung die

[1]) Vgl. Monatsschrift für höhere Schulen II, S. 542 u. 543.

[2]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 23.

[3]) Vgl. hierzu in M. u. D., S. 18 den Satz: „Zur eleganten Lösung einer einzigen Elementaraufgabe ist oft mehr Verstand erforderlich, als dazu gehört, dicke Bücher über Verwandtschaften n. Grades usw. zu schreiben.

Reife für diesen Stoff abgehe, weil dessen Grundbegriffe ein Abstraktionsvermögen voraussetzen, das die Schüler im allgemeinen nicht besitzen; hierin könne auch eine Vermehrung der Stundenzahl nichts ändern; denn, wie M. Cantor sich ausgedrückt habe, „in ein Viertelliterglas geht nie mehr als $\frac{1}{4}$ Liter, und wenn man es eine Stunde unter die Wasserleitung hält.“ Auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften in Elberfeld 1896 erklärte B. Schwalbe eine Beeinflussung der Stoffauswahl und Stoffbehandlung in der Mathematik durch Rücksicht auf bestimmte Berufszweige für nachteilig, und in seinem Bericht über diese Versammlung[1]) erläutert er seine Auffassung dahin, daß er gegen die Einführung der Differential- und Integralrechnung Stellung nimmt. K. Franz[2]) würde das Verlangen nach dieser Einführung nur dann für begründet halten, wenn sich herausstellen würde, daß Kenntnisse in den Elementen der Analysis zur allgemeinen Bildung erforderlich wären, und wenn nicht etwa nur ein geringer Prozentsatz aus diesem Unterricht wirklichen und dauernden Nutzen zöge; es sei sehr die Frage, ob für einen Mediziner oder für einen Juristen der Begriff des Differentials durchaus unentbehrlich sei, wenn auch zugegeben werden könne, daß die Kenntnis des Begriffs manche Schwierigkeiten auf einzelnen Gebieten, wie z. B. in der Anatomie und in der Versicherungswissenschaft, leichter überwinden helfe; das wolle aber wenig bedeuten, da jede Erweiterung der Kenntnisse Vorteile bringe; auch Techniker erklärten, in ihren Rechnungen mit der elementaren Mathematik auskommen zu können, und so blieben denn nur die Studierenden der Mathematik und vielleicht der Naturwissenschaften übrig, für welche die Behandlung des Themas auf der Schule von nicht zu unterschätzendem Vorteil sein würde; aber solle man um dieser wenigen Gerechten willen auf der Schule ein neues, schwieriges Unterrichtselement einführen, das für das Maximum der Schüler nicht notwendig sei, weil mit den Methoden der elementaren Mathematik ebensogut und leichter logische Schärfe und klares Denken[3]), das Ziel des mathematischen Unterrichts, gefördert werden könne? Aus ähnlichen Erwägungen hat die überwiegende Mehrzahl der Schulmathematiker teils ausdrücklich, teils stillschweigend gegen die beabsichtigte Wiedereinführung der Differentialrechnung sich ablehnend verhalten. Aber auch aus Hochschullehrerkreisen hat man sich oft gegen die Durchnahme dieses Stoffes auf den Schulen ausgesprochen, in dem Bedenken, daß hier aus Mangel an Zeit die Strenge wissenschaftlicher Unterweisung nicht zu erreichen sein

[1]) In Band V der Jahresberichte der Deutschen Mathematikervereinigung.

[2]) Vgl. Unterrichtsblätter, X, S. 33.

[3]) Vgl. hierzu auch H. Weber, Enzyklopädie der Elementarmathematik I, Vorwort S. VII: „Dies (die Sorge dafür, daß auch der mathematisch tiefer Angelegte noch zu seinem Rechte kommt) geschieht aber nicht dadurch, daß man die besseren Schüler möglichst weit über die Grenzen der Elementarmathematik hinaus in das Gebiet der höheren Analysis führt. Dadurch werden künftige gründliche mathematische Studien eher gehemmt als gefördert. Viel fruchtbarer, bildender und belebender ist die Vertiefung des Inhalts des elementaren Unterrichts, der innerhalb der alten Grenzen einen unerschöpflichen Reichtum an Stoff bietet.“

werde, und aus der auf die Erfahrung gegründeten Besorgnis heraus, daß die jungen Leute auf den Hochschulen den Anfangsvorlesungen dann nicht die nötige Aufmerksamkeit und Sorgfalt zuwenden möchten,[1]) und die Verhandlungen auf der Naturforscherversammlung in Breslau 1904 haben gezeigt, daß diese Besorgnis auch heute noch nicht geschwunden ist.

Die Freunde der Wiedereinführung wenden sich in erster Linie gegen den Einwand, daß die Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung nicht zur Elementarmathematik gehörten, indem sie darauf hinweisen, daß Inhalt, Ziel und Methode des Unterrichts unter dem Einfluß der allgemeinen Strömungen der Zeit eine fortgesetzte und schließlich weitgehende Umbildung erleiden,[2]) daß der Begriff Elementarmathematik veränderlich sei, daß sich eine beständige wissenschaftliche Arbeit vollziehe in der Richtung, die Errungenschaften der Wissenschaft durch Vereinfachung der Methoden und durch Angliederung an geläufige Gedankenreihen zu elementarisieren, und daß diese Arbeit vorzugsweise den Lehrern an höheren Schulen zustehe. Bei dem Entwicklungsgang, den die Mathematik genommen habe, sei ein immer größerer Teil mathematischer Gedanken in den allgemeinen Bildungskreis eingetreten; „es läßt sich beobachten,“ sagt Bertram[3]), „daß von den Resultaten mathematischen Denkens eine, wenn auch langsam, aber doch stetig wachsende Zahl den Charakter der Elemente annimmt, die das Leben der Kulturvölker so durchdringen, daß ein ihrer Unkundiger wie ein Fremdling im eigenen Lande erscheinen würde.“ Es sei unmöglich, nach einem wissenschaftlichen Gesichtspunkt den Begriff der Elementarmathematik scharf abzugrenzen, und die Behauptung, daß diese aufhöre, wo der Grenzbegriff einsetze, wo mit unendlich kleinen Größen, also mit Grenzübergängen operiert werde, könne unmöglich aufrechterhalten werden, da schon die periodischen Dezimalbrüche, die geometrischen Reihen, noch mehr die Quadratwurzeln und die Logarithmen unumgänglich den Grenzbegriff erforderten.[4]) Bei der Herleitung der Tangentengleichung in der analytischen Geometrie könne die Bildung von Grenzwerten nicht umgangen werden; Grenzwerte bilde man auch in der Stereometrie, bei den Reihen und in der Lehre vom Maximum und Minimum.[5]) Die Ideen und Methoden, welche man mit der Differential- und Integralrechnung dem Unterricht zuführen wolle, seien also keineswegs ganz neu und hätten schon seit langem einen elementaren Charakter angenommen. Es ist unmöglich, dieser Argumentation die Berechtigung abzusprechen, vorausgesetzt, daß man die „Anfangsgründe“ in dem Umfang deutet, in dem sie heute bereits fast zu einem Allgemeingut des mathemathischen Unterrichts geworden sind.

Mit dem gleichen Rechte, aber auch mit der gleichen Einschränkung ist der Einwand, daß der Primaner im allgemeinen dem Grundgedanken der

---

[1]) Vgl. M. Nath, Bildungsaufgabe, S. 5.
[2]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 61.
[3]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 31.
[4]) Vgl. A. Schülke in Unterrichtsblätter X, S. 60.
[5]) Vgl. E. Götting in F. Klein a. a. O., S. 50.

Differentialrechnung nicht das erforderliche Maß von Verständnis entgegenbringe, zurückzuweisen, zumal wenn der Lehrer in allen entscheidenden Punkten an die geometrische Anschauung appelliert.[1]) Der von K. Franz vertretenen Ansicht, daß nur ein geringer Prozentsatz der Schüler von diesem Unterricht wirklichen und dauernden Nutzen zöge, kann ich auf Grund jahrelanger Erfahrung in keiner Weise beipflichten. Die Aufstellung des Ausdrucks für die Funktion bei Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung oder aus der Physik — eine Arbeit, die doch sicherlich die Grenzen der Elementarmathematik nicht überschreitet, fällt dem Schüler oft weit schwerer als die daran sich anschließende Untersuchung ihrer Grenzwerte. G. Kehwitsch hat beim Unterricht in der Prima eines Realgymnasiums die gleiche Erfahrung gemacht,[2]) und auch E. Götting hat mehrfach feststellen können, daß die betreffenden Grundbegriffe leichter verstanden und sicherer gehandhabt werden als viele Teile der Gebiete, die allgemein zur Elementarmathematik gezählt werden.[3]) „Sollte“, so ruft A. Schülke aus[4]), „die Bildung einer Summe von unendlich vielen unendlich kleinen Gliedern, wie sie bei Reihen vorkommt, begrifflich elementar sein, dagegen der Quotient von zwei unendlich kleinen Gliedern bei der Differentialrechnung besondere Schwierigkeiten bereiten?“

Daß bei der Abschätzung von Schwierigkeiten vielfach eine subjektive Auffassung Platz greift, liegt in der Natur der Sache; im allgemeinen aber wird man Holzmüller nur zustimmen können, wenn er dem Schulmann, der in der Praxis steht und hier das Erreichbare abschätzen lernt, ein sichereres Urteil über die Fähigkeiten der großen Schülermasse zuschreibt als dem Hochschullehrer,[5]) der naturgemäß nur mit den mathematisch besser Beanlagten in Berührung kommt. Die Erfahrungen, von denen A. Thaer in einer Polemik gegen Holzmüller spricht,[6]) können dagegen nicht ins Gewicht fallen, da die betreffenden Herren, wie die Wahl ihres Berufes beweist, zweifellos zu den für Mathematik besser beanlagten Schülern gehört haben. Auch der in Breslau stark betonte Hinweis auf die französischen Schulen, wo sogar in der *classe de philosophie* (unserer Gymnasialprima) die Differential- und Integralrechnung gelehrt wird, entbehrt der Beweiskraft. F. Klein gibt selbst zu, daß man es ja vom pädagogischen Standpunkt aus bezweifeln könne, ob es wirklich möglich sei, in nur zwei Wochenstunden die in Betracht kommenden interessanten Gegenstände erfolgreich zu unterrichten[7]), und wer den Aufsatz von Th. Herold in der Monatsschrift[8]) über „Gesamtinteresse und Einzelunterricht in den höheren Schulen Frankreichs“ gelesen hat, wird nicht in Zweifel sein, daß bei

---

[1]) Vgl. A. Burckhardt in Zeitschr. der D. Math.-Vereinigung XI, S. 56.
[2]) Vgl. G. Kehwitsch in Unterrichtsblätter III, S. 53 ff.
[3]) Vgl. E. Götting in F. Klein a. a. O., S. 56.
[4]) Vgl. Unterrichtsblätter X, S. 60.
[5]) Vgl. Monatsschrift für höhere Schulen II, S. 538.
[6]) Vgl. Monatsschrift für höhere Schulen III, S. 88.
[7]) Vgl. F. Klein a. a. O., S. 21.
[8]) Jahrg. III. S. 89—92

der dort geschilderten Rücksichtnahme auf ein Fünftel der Klasse kein Schluß auf die Möglichkeit eines allgemeinen Verständnisses gezogen werden kann. Die Erfahrungen an deutschen Schulen haben indessen gezeigt, daß auch die Gesamtheit der Schüler den Grundanschauungen der Differentialrechnung ein volles Verständnis entgegenbringt, wenn sie diese in angemessener Form und weiser Beschränkung kennen lernt. Daran wird wohl auch B. Schwalbe nicht gezweifelt haben, daran zweifelt auch Holzmüller nicht; ob dagegen die Fassungskraft der ganzen Klasse für die Ausdehnung ausreicht, die E. Götting dem Gebiete geben will, ob die Entwicklung des Taylorschen und Mac-Laurinschen Satzes mit seinen Anwendungen auf den allgemeinen binomischen Lehrsatz und die Reihen, sowie die Integration „von ein paar einfachen für die Physik wichtigen Differentialgleichungen" dem für den Gesamtunterricht erforderlichen Maß von Verständnis begegnen werden, darum wollen die Zweifel trotz aller bisherigen Widerlegungsversuche nicht verstummen.[1])

In der Forderung, daß das einzelne Fach in der Schule nicht isoliert für sich, sondern nur im Hinblick auf die durch die Schule zu übermittelnde Gesamtbildung betrieben werden darf,[2]) sind Freunde und Gegner einig. Ist es nach F. J. Schmidt[3]) das Bildungsideal des höheren Unterrichts, an einem zweckmäßig ausgewählten Stoff die harmonische Entwickelung aller derjenigen geistigen Kräfte in dem Individuum zur Entfaltung zu bringen, die zur Erzeugung des gegebenen Kulturzustandes wirksam gewesen sind, so muß die Schule die Aufgabe lösen, ihre Zöglinge zu einer tätigen Teilnahme an den durch die Kulturentwickelung geschaffenen Verhältnissen zu befähigen; sie muß den Schüler zu „derjenigen allgemeinen Stufe des Denkens und Wollens, zu derjenigen geistigen und sittlichen Ausbildung der Persönlichkeit" erziehen, „welche ihn befähigt, sich mit Erfolg für die besonderen leitenden Berufe vorzubereiten, deren Aufgabe es ist, die Nation auf der Bahn der Bildung und Gesittung zu erhalten und vorwärts zu führen."[4]) Die Zeit, in der nur das Gymnasium mit seiner vorzugsweise sprachlich-historischen Bildung den Anspruch erheben durfte, dies Bildungsideal als sein Ziel anzusehen, ist vorüber, seitdem man sich dazu entschlossen hat, die Gleichwertigkeit des an den Realanstalten eingeschlagenen mehr der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung zuneigenden Bildungsweges mit dem gymnasialen anzuerkennen. Ist damit den einzelnen Schulgattungen das Recht ihrer Eigenart zugestanden, so liegt für die Realanstalten die Möglichkeit vor, auch in der Mathematik die Anschauungen über den zur allgemeinen Bildung erforderlichen Lehrstoff ihrer Eigenart anzupassen. Gehören nun Vorkenntnisse in der Differential-

[1]) Vgl. hierzu Holzmüller in Monatsschrift II, S. 540: „Mit den Differentialen ginge es noch, eine strengere Begründung der Integralrechnung aber erscheint für die Schule unmöglich."

[2]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 28.

[3]) Vgl. Preußische Jahrbücher, 1902, S. 461—482.

[4]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 19 u. 20.

und Integralrechnung als notwendige Bestandteile zur allgemeinen Bildung, wie sie die Realanstalten übermitteln wollen? Auch die Antwort auf diese Frage wird wesentlich beeinflußt durch den Umfang, in welchem das Wort „Vorkenntnisse“ gedeutet wird; denn um „Vorkenntnisse“ handelt es sich hier und nicht um „Grundanschauungen“, wie sie auch das Gymnasium gelegentlich geben kann und soll.

Es hat unter den Lehrern an Realanstalten stets zahlreiche Mathematiker gegeben, welche die Frage bejaht und den durch die Lehrpläne bedingten Wegfall der Infinitesimalrechnung bedauert haben. H. Seeger, der wiederholt für deren Beibehaltung eingetreten ist, begründet seine Auffassung durch den Hinweis auf die großen Schwierigkeiten und Mängel, welche im mathematischen und physikalischen Unterricht zutage treten, wenn die Grundbegriffe und die einfachsten Lehren der Infinitesimalrechnung nicht benutzt werden dürfen,[1]) und gibt in den beiden bei Hinstorf in Wismar erschienenen Heften „Die Elemente der algebraischen Analysis und der Infinitesimalrechnung“ und „Anwendungen der Infinitesimalrechnung auf die Mechanik“ die Grundlehren der Differential- und Integralrechnung in einer nach Methode und Umfang den geschilderten Bedürfnissen der Realanstalten entsprechenden Darstellung. A. Thaer[2]) will zur Prüfung der Frage die Bedürfnisse des reinen Mathematikers ausscheiden und die Fächer ins Auge fassen, welche die Mathematik als Hilfswissenschaft benutzen, das sind im wesentlichen Naturwissenschaften, Technik und Nationalökonomie, deren Benutzung durch den Mediziner, den Kaufmann, den Juristen als Mindestforderung anzusehen sei, und hält für diese die Elemente der Differentialrechnung für notwendiger als manches andere Kapitel, das gelehrt werde; erst durch diese erhalte der Schüler von der eigentlichen analytischen Geometrie, d. h. von der Anwendung der Analysis auf die Geometrie eine klare Vorstellung. M. Nath[3]) legt dem wenig Bedeutung bei, daß für den Mediziner und den Verwaltungsbeamten, für den Chemiker und Nationalökonomen Kenntnis der Infinitesimalrechnung von Wert sei; denn diesem Bedürfnis könne durch Einrichtung besonderer Kurse an den Hochschulen abgeholfen werden; für ihn falle weit mehr ins Gewicht, daß die Elemente der Infinitesimalrechnung eine durch ihre historische Bedeutung und noch mehr durch ihre Verwendbarkeit ausgezeichnete Stelle einnehmen. Von der ganz einzigen Bedeutung, die für die Entwickelung der Mathematik der Begriff der Stetigkeit, des Unendlichkleinen, des Differentialquotienten und des Integrals gehabt habe, eine Vorstellung zu gewähren, scheint ihm einer höheren Schule anzustehen, die so, wie die Realanstalten es tun, die Mathematik in die vorderste Reihe der Bildungsfächer schiebe; er hält es für durchaus möglich, aus dem weiten Gebiet der Infinitesimalrechnung eine Auswahl zu treffen, die es

[1]) In der Programmabhandlung vom Jahre 1894: Bemerkungen über Abgrenzung und Verwertung des Unterrichts in der Infinitesimalrechnung.

[2]) Vgl. Monatsschrift für h. Sch. III, S. 86—89.

[3]) Vgl. M. Nath, a. a. O., S. 5.

ermöglicht, daß der Schüler sich das Rechnungsmäßige zu eigen mache, und daß er eine Vorstellung erhalte von dem gewaltigen Rüstzeug, das der Mensch mit dieser Wissenschaft in der Hand hält.

Unter den Hochschullehrern vertritt vor allen F. Klein die Auffassung, daß Vorkenntnisse in der Infinitesimalrechnung als notwendige Bestandteile der allgemeinen Bildung, und zwar nicht nur an Realanstalten, anzusehen seien. In Übereinstimmung mit Bertram hält er eine gewisse Kenntnis der Differential- und Integralrechnung für unerläßlich, wenn man auch nur die einfachsten Gesetzmäßigkeiten der uns umgebenden Natur verstehen wolle.[1]) Gleich die Anfangsvorlesung über Experimentalphysik müsse (der Mediziner wegen) mangels genügender Vorbildung der Hörer auf einem mathematisch so niedrigen Niveau gehalten werden, daß die wichtigsten Begriffe nur in verschwommener Form hervorkommen.[2]) Auf ähnliche Gründe stützt sich J. Bernstein, Professor der Physiologie in Halle, wenn er sagt: „Ein wirkliches Verständnis für diese Art der (die graphische) Darstellung und damit auch einen tieferen Einblick in die Natur der dargestellten Prozesse gewinnt nur derjenige, der die mathematische Theorie solcher Kurven etwas genauer kennt. Diese Theorie führt nämlich ganz direkt zu den Anfangsgründen der Differential- und Integralrechnung; denn die Schnelligkeit, mit welcher diese Kurven steigen und fallen, ist nichts anderes als der sogenannte Differentialquotient einer mathematischen Funktion. Kennt man diesen Quotienten, so kann man mit Hilfe der Integralrechnung in vielen Fällen die Funktion selber berechnen“ usw.[3]) Wer wollte die Richtigkeit dieser Sätze bezweifeln? Wer aber wird andererseits diese Ausdehnung der „Vorkenntnisse“ noch als eine Forderung der allgemeinen Bildung ansehen können? Und wer würde nicht an Denickes Wort von der didaktischen Hyberbel erinnert, wenn praktische Schulmänner diese Auffassung in die Tat umsetzen wollten? Die Forderungen sind im Interesse der Mediziner erhoben, für die J. Bernstein auch eine gründlichere Ausbildung in der Physik und Chemie auf der Schule verlangt. Die Mehrzahl der Mediziner stammt aber heute noch aus dem Gymnasium; soll nun auch dieses die gestellten Ansprüche erfüllen, oder will man es nur dem Gymnasiasten zumuten, daß er sich auf der Universität die für sein besonderes Fach erforderlichen mathematischen Vorkenntnisse erwirbt? Oder soll am Ende gar das Studium der Medizin den Abiturienten der Realanstalten vorbehalten bleiben? Sollte sich hieraus nicht vielmehr die Notwendigkeit ergeben, daß auf der Universität besondere Vorbereitungskurse eingerichtet werden, in denen sich der Mediziner, der Chemiker und auch der Jurist für sein Fachstudium die besonderen mathematischen Vorkenntnisse aneignet? Nun klagt allerdings F. Klein, daß eine dementsprechende Einrichtung für die Chemiker in Göttingen sich wenig bewährt habe, weil diese nicht zu einem regelmäßigen Besuch des Vorbereitungs-

---

[1]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 45.
[2]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 18.
[3]) Vgl. Zeitschrift für den math. u. naturw. Unterricht, XXXIII, S. 593.

kollegs zu bringen seien, weil vor allen Dingen niemand dazu komme, zu Hause regelmäßig mitzuarbeiten oder gar selbständig Aufgaben zu rechnen, was doch zu einem günstigen Erfolg durchaus unerläßlich sei![1]) allein sollte diese Erscheinung, deren Ursachen hier nicht untersucht zu werden brauchen, in der Tat ein Grund sein, die Schule mit einer Arbeit zu belasten, die nach der Auffassung der Mehrzahl der Mathematiklehrer der Universität zusteht, von ihr aber nur unvollkommen geleistet wird, weil hier der Lernende sich nicht mehr einem festen Willen unterzuordnen hat und die Freiheit des akademischen Bürgers dazu ausnutzt, sich sein Arbeitspensum selber zu bestimmen? Auch Holzmüller will diese Logik nicht auf ihre Strenge untersuchen; er bleibt aber dabei, daß Vorkenntnisse in der Differential- und Integralrechnung nicht zum allgemeinen Bildungsbereich der höheren Schulen gehören, weil dieser Wissenszweig eine Fachwissenschaft sei; für die wenigen Infinitesimalgedanken, welche für die Schule notwendig seien, gebe es hinreichende Elementarmethoden.[2])

So stehen sich die Ansichten, ob Vorkenntnisse in der Infinitesimalrechnung an Realanstalten zur allgemeinen Bildung gehören oder Bestandteile einer besonderen Fachbildung sind, zunächst noch schroff gegenüber, und es wird einer besonderen Herabminderung der von den Freunden der Wiedereinführung erhobenen Forderungen bedürfen, ehe eine Einigung zustande kommt. Werden die Ansprüche so weit herabgesetzt, daß sie innerhalb der bestehenden Lehrpläne, wenn auch unter Einschränkung einiger anderer weniger wichtigen Gebiete verwirklicht werden können, daß es sich in der Tat nur um Formalitäten handelt und die Befürchtungen über das Maß der verlangten beseitigt sind,[3]) so wird der Widerspruch bald verstummen, und die Grundanschauungen der Differential- und Integralrechnung, ihre Symbole und ihre einfachsten Anwendungen werden an den Realanstalten wenigstens eine sichere Heimstätte gewinnen. Dies ist aber im Rahmen der heutigen Lehrpläne möglich, wenn dem „Wunsch aller erfahrenen Pädagogen, es möge in den Einzelheiten des Schulbetriebs nicht zu viel reglementiert, sondern der individuellen Betätigung einiger freier Spielraum gelassen werden,"[4]) kein Hindernis in den Weg gelegt wird, und daher bedarf es keiner grundsätzlichen Änderung der Lehrpläne. Der Stoßseufzer Holzmüllers „Soll der mathematische Unterricht durch die neue Forderung geradezu totorganisiert werden?"[5]) findet in Lehrerkreisen ein nachhaltigeres Echo, als die Freunde der ganzen Bewegung wohl annehmen; das beweist die wenn auch nur mit geringer Majorität erfolgte Ablehnung der Nathschen These auf der Versammlung in Halle.

[1]) Vgl. F. Klein, a. a. O., S. 19.
[2]) Vgl. Monatsschrift für h. Sch., S. 541 u. 542.
[3]) Vgl. hierzu F. Klein a. a. O., S. 31, Erklärung des Herrn Holzmüller.
[4]) Vgl. F. Klein a. a. O., S. 76.
[5]) Vgl. Monatsschrift für h. Sch. II, S. 537.

III. EINIGES ÜBER DIE FACHLITERATUR.

A. Fachzeitschriften.

Die zahlreichen allgemeinen Zeitschriften für den Unterricht an höheren Schulen wenden der Mathematik teils ein größeres, teils ein weniger großes Interesse zu, indem sie neben einzelnen Abhandlungen und Aufsätzen vorzugsweise Berichte über neue Erscheinungen in der mathematischen Literatur bringen. Ebenso wird in einigen für höhere Mathematik bestimmten Zeitschriften die mathematische Schulliteratur gelegentlich berücksichtigt und — wie in den Jahresberichten der deutschen Mathematikervereinigung — den heutigen Bestrebungen in der Schulmathematik ein tieferes Interesse zugewandt. Unter den allgemeinen Zeitschriften nehmen bezüglich der Mathematik auf den höheren Lehranstalten eine bevorzugte Stellung ein die

a) Jahresberichte über das höhere Schulwesen von Conr. Rethwisch, Abteilung XII: Mathematik. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Der Tendenz der Jahresberichte entsprechend gibt die Abteilung über die Mathematik ein Bild des Entwickelungsganges, den die Mathematik in der Schule während des vorausgegangenen Jahres genommen hat, und einen Überblick über bemerkenswerte Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Schulliteratur, soweit diese den mathematischen Unterricht berührt. Ein einleitender Abschnitt orientiert den Leser über die allgemeinen Bestrebungen und die Abhandlungen, welche in dieser Hinsicht die Aufmerksamkeit der Fachkreise zu erregen geeignet sind. Die beiden folgenden Abschnitte bringen eine Besprechung der bemerkenswertesten Aufsätze und Abhandlungen über den arithmetischen und geometrischen Unterricht und machen den Leser mit den hervorgetretenen neuen Arbeiten auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik bekannt. Es folgt dann unter dem Titel „Lehrmittel" eine Übersicht über die neueste Schulliteratur und außer kurzen Inhaltsangaben eine kritische Beleuchtung der methodischen Gesichtspunkte, die in den besprochenen Werken besonders bemerkenswert sind. Die fünf Abteilungen — Gesamtgebiet der Mathematik — Rechenbücher — Lehrbücher und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und Analysis — Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und für Planimetrie — und Lehrbücher für Trigonometrie, Stereometrie, analytische und projektive Geometrie — geben einen so vollständigen Überblick über die allerjüngste Literatur, daß wohl kein aus irgendeinem Grunde erwähnenswertes Buch unberücksichtigt bleibt. Der zweite Teil behandelt die darstellende Geometrie und das Linearzeichen nach den gleichen Gesichtspunkten.

Die Jahresberichte bilden somit eine sehr wertvolle Ergänzung der Hoffmann-Schottenschen Zeitschrift und der Unterrichtsblätter. Ihre Eigenart bietet die Möglichkeit einer rascheren Orientierung über die neueste mathematische Schulliteratur, als sie die beiden genannten Zeitschriften gewähren, und das ist ein nicht zu unterschätzender Vorzug.

Als besondere Fachzeitschriften für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht sind die Hoffmann-Schottensche Zeitschrift und F. Pietzkers Unterrichtsblätter zu nennen.

b) Hoffmann-Schotten, Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Leipzig, B. G. Teubner.

Die Zeitschrift enthält Abhandlungen zur Organisation des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, über Bildungsgehalt und Bildungswert der mathemati-

schen und naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer und über deren Methodik. Daran schließen sich literarische Berichte und eine pädagogische Zeitung, in der Versammlungsberichte, Besprechungen von Lehrmittelausstellungen, Bibliographie und Schulstatistik zum Abdruck gelangen. Ein Aufgabenrepertorium bringt eine Fülle anregender Aufgaben und deren Auflösungen.

Die vornehmste Aufgabe der Zeitschrift bildet die Förderung der Methodik und Didaktik. Den neuen Gesichtspunkten, die sich hier mit jedem Schritt vorwärts eröffnen, wendet sie die größte Aufmerksamkeit und der Lösung der neuentstehenden Fragen die größte Sorgfalt zu. Daneben bringt sie sorgfältige Besprechungen literarischer Erscheinungen und die Inhaltsangaben der rein wissenschaftlichen Zeitschriften, um den Leser in den Stand zu setzen, das Material kennen zu lernen, dessen er bedarf, um auf dem rein wissenschaftlichen Gebiet auf dem laufenden zu bleiben. Die Zeitschrift erleichtert auf diese Weise den Überblick über die immer mehr anschwellende Literatur und zeigt, welche Schätze und wo sie zu heben sind.

Unter dem neuen Herausgeber H. Schotten hat sich das Zentrum des Interesses, das vorher für Mathematik und Naturwissenschaften in der Höhe des humanistischen Gymnasiums lag, etwas nach oben verschoben und infolgedessen gelangt jetzt auch die Universitätswissenschaft häufiger zum Worte. (Vgl. A. Thaer in Jb., 1902, XII, S. 7).

Sehr zweckmäßig ist ein neuer Anhang, der kurze Notizen über interessante Entdeckungen und Erfindungen sowie kurze Angaben aus dem Leben hervorragender Persönlichkeiten bringt.

Es wird wohl kaum an einer höheren Lehranstalt eine Lehrerbibliothek geben, in der die Zeitschrift nicht zu finden wäre.

c) Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Braunschweig und Berlin, Otto Salle.

Die Zeitschrift wurde im Jahre 1895 begründet, um den mitten in der Praxis stehenden Vertretern des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts die Gelegenheit zu bieten, ihre Erfahrungen, Eindrücke und Wünsche untereinander auszutauschen, und um der tiefgehenden Bewegung, welche sich auf allen Gebieten dieses Unterrichts vollzieht, ihren ganz unmittelbaren Ausdruck zu geben. Die Zeitschrift ist das Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften, der wenige Jahre vor ihrer Begründung ins Leben gerufen worden war. Der Verein bietet naturgemäß nur einmal im Jahre die Möglichkeit eines mündlichen Gedankenaustausches. Da tritt die Zeitschrift helfend ein und ergänzt den mündlichen Gedankenaustausch durch einen schriftlichen; sie gibt den Fachgenossen die Gelegenheit, die auf den Versammlungen des Vereins im mündlichen Verkehr gewonnenen Anregungen unter möglichst vielseitiger Beteiligung weiterzupflegen und zu entwickeln. Die Zeitschrift bringt demgemäß außer den bei den Vereinstagungen gehaltenen Vorträgen und ausführlichen Berichten über die Verhandlungen Aufsätze über Fragen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts aus der Feder von Fachgenossen und kennzeichnet kurz alle in wichtigeren Fachzeitschriften und Schulprogrammen sich findenden einschlägigen Aufsätze; sie unterzieht ferner bedeutsame neue Werke einer sachgemäßen Besprechung und widmet der Lehrmittelfrage eine ganz besondere Aufmerksamkeit.

Der gediegene Inhalt der Unterrichtsblätter, deren Leitung in der bewährten Hand ihres Mitbegründers F. Pietzker liegt, hat seine anziehende Kraft in dem großen Aufschwung bewährt, den der genannte Verein inzwischen genommen hat. Da die Zeitschrift den Mitgliedern des Vereins unentgeltlich zugeschickt wird, so ist dem Lehrer, der in Fragen des mathematischen Unterrichts sich auf dem

laufenden erhalten will, nur anzuraten, dem Verein als Mitglied beizutreten. Der Jahresbeitrag beträgt 3 *M*, ebenso wie der Bezugspreis für einen Jahrgang der Unterrichtsblätter.

Außerdem ist auf das

d) Archiv der Mathematik und Physik von E. Lampe, W. F. Meyer und E. Jahnke. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

hinzuweisen. Auf der einen Seite verfolgt es den Zweck, den Oberlehrern die Kenntnisnahme und das Verständnis der neueren Anschauungen und Entdeckungen in Fragen der Mathematik sowohl wie im Gebiet der Physik und Technik zu vermitteln; andererseits läßt sich das Archiv die Pflege der neueren Dreiecksgeometrie wie der Geometrie überhaupt angelegen sein, liefert in einem reichhaltigen Rezensionsteil Besprechungen der Neuerscheinungen aus dem Gebiet des mathematischen wie des physikalischen Unterrichts und stellt endlich eine Fülle anregender Aufgaben und Fragen, die dem Stoffe des Mittel- wie des Hochschulunterrichtes entnommen sind.

Im Anschluß hieran möchte ich aufmerksam machen auf die

Enzyklopädie der Elementarmathematik. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende. Von Heinrich Weber und Josef Wellstein. In 3 Bänden. Berlin und Leipzig, B. G. Teubner.

Die ersten beiden Bände (Elementare Algebra und Analysis, bzw. Elementare Geometrie) sind bereits erschienen und haben in der Fachpresse eine ungeteilte Anerkennung gefunden. Das Werk wendet sich hauptsächlich an die Lehrer und sucht eine Verbindung zwischen der höheren Mathematik und der Mathematik der Schule herzustellen; es will dem Lehrer als Wegweiser dienen, um das im Studium der höheren Mathematik Erworbene der Vertiefung und Bereicherung des Unterrichts nutzbar zu machen. Besonderes Gewicht ist auf die wissenschaftliche Ausgestaltung der allgemeinen Grundlagen gelegt.

Der erste Band beginnt mit der Entwickelung des Zahlbegriffs und zeigt, wie die Rechenoperationen den Anlaß zur allmählichen Erweiterung des Zahlengebietes führen. Die Grundlagen der Kombinatorik und die Lehre von den niederen Reihen bilden den Abschluß des ersten Teils. Der zweite Teil ist der elementaren Algebra gewidmet. Geht das Buch hier auch weit über den Rahmen des mathematischen Unterrichts an höheren Schulen hinaus, so wird die Darbietung dem Lehrer doch zu einer übersichtlichen Zusammenfassung der früher erworbenen Kenntnisse willkommen sein. Der dritte Teil, die Analysis, enthält eine elementare Theorie der unendlichen Reihen und wird dem Lehrer, der seine Schüler in ein funktionales Denken einführen will, viel Anregung geben.

Der zweite Band bietet zunächst aus der Feder Josef Wellsteins eine geradezu mustergültige Darstellung der Grundlagen der Geometrie. Nicht nur werden die Grundlagen der Euklidischen und der projektiven Geometrie eingehend erörtert, sondern auch den Betrachtungen über die nicht-euklidischen Geometrien, die hyperbolische und elliptische Geometrie, ist ein breiter Raum zugewiesen. Der Lehrer, der in den letzten Jahren auf diesem Gebiete den Zusammenhang etwas verloren hat, wird sich hier sicher über den heutigen Stand der Wissenschaft orientieren können. Ob er allerdings von diesen Dingen in der Schule wird Gebrauch machen können, erscheint mir zweifelhaft. Der zweite Teil behandelt die ebene Trigonometrie, die Polygonometrie und die Kugelgeometrie. Der dritte Teil schließlich enthält die analytische Geometrie und die Stereometrie.

Der dritte Band wird Anwendungen der Elementarmathematik bringen.

Nach den vorliegenden ersten beiden Bänden (der erste ist bereits in zweiter Auflage erschienen!) zu schließen, ist den Verfassern ihre Absicht, zwischen der Schul- und Universitätsmathematik eine Brücke zu schlagen, vortrefflich gelungen. — Dem gleichen Bestreben dienen die Publikationen der Berliner Mathematischen Gesellschaft (Verlag von B. G. Teubner), die es sich zur Aufgabe gestellt hat, in Vorträgen und Besprechungen einen lebensvollen Gedankenaustausch zwischen den Lehrern der Mathematik an Hochschulen und höheren Schulen herbeizuführen.

B. Schulbücher.

Es ist hier nicht beabsichtigt, den Entwickelungsgang der mathematischen Schulliteratur zu skizzieren oder auch nur einen Überblick über diese zu geben. Schon eine kurze Kennzeichnung der heute im Gebrauch befindlichen Lehrbücher, Rechenbücher und Aufgabensammlungen würden den zur Verfügung stehenden Raum weit überschreiten.

a) Von den älteren Lehrwerken erfreuen sich die Bücher von Mehler, Kambly, Spieker, Lieber und v. Lühmann, Koppe und Diekmann, Heilermann und Diekmann, Henrici und Treutlein noch immer einer weiten Verbreitung, und unter den neueren haben sich die Unterrichtswerke von Fenkner, Bußler, Bork und Holzmüller rasch einen großen Freundeskreis erworben. Das gleiche gilt für mein Lehrbuch der Mathematik, das in drei Ausgaben für Gymnasien, Realanstalten und Seminare erschienen ist. Für die Beurteilung des Umfanges, in welchem das Lehrwerk von H. Thieme in höheren Schulen bereits eingeführt ist, fehlt mir die Unterlage; ich zweifle aber nicht daran, daß das ausgezeichnete Buch sich bald den ihm zukommenden Platz erobern wird.

In den meisten der heutigen Schulbücher ist die Darbietung eine streng systematische, wie sie sich am besten für spätere Wiederholungen eignet. In einigen von ihnen ist jedoch auch der Versuch gemacht, den Gang des Unterrichts vorzuschreiben, den Aufbau des Lehrgebäudes zu vollziehen und die Beweise der einzelnen Sätze zu entwickeln, wie es das heuristische Verfahren verlangt, d. h. ein Bild der Arbeit zu geben, die der Lehrer zu leisten hat. Von diesen methodischen Lehrbüchern, die mehr als andere gleichzeitig eifrige Freunde und entschiedene Gegner gefunden haben, sollen hier einige genannt werden, wenn auch nicht in der Reihenfolge, in der sie erschienen sind.

Fenkner, Hugo, Lehrbuch der Geometrie für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Berlin und Braunschweig, Otto Salle.

Das Werk ist seinerzeit auf Veranlassung W. Krummes nach Grundsätzen geschrieben worden, die sich in dessen langjährigem erfolgreichen Unterricht bewährt hatten. Seiner ganzen Anlage nach wirkt das Buch der Möglichkeit, im Unterricht dozierend-synthetisch zu verfahren, direkt entgegen, indem es dem Grundsatz, daß der Schüler die Beweise selber finden müsse, dadurch gerecht wird, daß es nicht die fertigen Beweise bringt, sondern den Weg skizziert, auf dem sie in einem sachgemäßen Unterricht gefunden werden. Die Benutzung des Buches durch den Schüler macht somit diesem ein gedächtnismäßiges Aneignen der Beweise unmöglich und zwingt ihn, den in der Schule eingehaltenen Gedankengang zu Hause bei der Wiederholung nochmals zu gehen; daß ein derartiges Verfahren aber auf die Ausbildung eines klaren, folgerichtigen und selbsttätigen Denkens den größten Einfluß gewinnen muß, bedarf keiner besonderen Versicherung.

Müller, Heinrich, Die Elementarplanimetrie. Leipzig, B. G. Teubner.

Auch für dies Buch haben die Krummeschen Ideen die Richtlinie gebildet. Es wird aber hier noch weiter als bei Fenkner gegangen, indem auch die Lehrsätze durch Konstruktion abgeleitet und innerlich miteinander verknüpft werden. Ferner gibt das Buch bei zahlreichen Konstruktionsaufgaben eine Entwickelung der Lösung nach einem Verfahren, das auf S. 91—93 dieses Aufsatzes besprochen worden ist. Das Buch wird dem jungen Lehrer bei seiner Vorbereitung auf den planimetrischen Unterricht gute Dienste leisten.

Gille, A., Lehrbuch der Geometrie für höhere Schulen. In zwei Teilen, Halle, Buchhandlung des Waisenhauses.

In dem ersten Teil, der die Planimetrie für die Mittelstufe der höheren Lehranstalten enthält, wird das bei dem Fenknerschen Buche bereits gekennzeichnete Verfahren weiterentwickelt. Nicht nur die Beweise sondern auch die Lehrsätze soll der Schüler selber finden nach dem Schema „Aufgabe, Untersuchung, Lehrsatz, Folgerungen“; entsprechend dem Wege, der bei der Behandlung der Konstruktionsaufgaben üblich ist. — Der Verfasser lehnt den indirekten Beweis vollständig ab, weil er einen Widerspruch zwischen dem Angenommenen und dem Angeschauten enthalte.

Von der herkömmlichen Darstellung des Lehrstoffes weicht am meisten ab das Werk von

Schuster, M., Geometrische Aufgaben. Leipzig, B. G. Teubner.

Das Buch ist gleichzeitig Übungsbuch und Lehrbuch. Die Aufgaben sind nur innerhalb der einzelnen Abschnitte methodisch geordnet; diese selbst aber schließen sich in ihrer Gliederung und in ihrer Folge streng systematisch aneinander an, so daß sich auf ihnen das ganze planimetrische Lehrgebäude lückenlos und folgerichtig aufbaut. Der zu entwickelnde Satz wird zuerst an einfachen Einzelfällen in seinen Umrissen anschaulich erkennbar gemacht; dann wird durch geeigneten Wandel in den Elementen und ihren Bezeichnungen das Wesentliche seines Inhaltes vom Nebensächlichen geschieden und er selbst auf die der betreffenden Stufe angepaßte abstrakte Form gebracht. Aus dieser werden bemerkenswerte Sonderfälle und Lösungsmethoden für neue Aufgaben abgeleitet, um letztere dann in Verbindung mit bereits Bekanntem zur Quelle neuer Erkenntnis zu machen (vgl. Vorwort). An die Aufgaben jedes Abschnitts schließt sich eine systematische Zusammenfassung von Erklärungen und Lehrsätzen an, die zum Einprägen bestimmt sind.

Ob ein nach diesem Verfahren eingerichteter Unterricht, den vom Verfasser erhofften Erfolg haben wird, ist wiederholt bezweifelt worden. Das System geometrischer Wahrheiten bietet fast die einzige Gelegenheit, dem Schüler einer höheren Lehranstalt den lückenlosen Aufbau einer Wissenschaft vorzuführen, und vielleicht noch wichtiger als die Fertigkeit im Lösen von Aufgaben ist die Fähigkeit des Schülers, den Zusammenhang der Lehrsätze als ein Ganzes zu erkennen und zu überschauen; diesem Zwecke dient aber weit besser das von Gille angewandte Verfahren, bei dem der Lehrstoff methodisch entwickelt wird, ohne der Konstruktion, d. h. der Anschauung die ihr zukommende Bedeutung vorzuenthalten.

Bei den für die Oberklassen bestimmten Stereometrischen Aufgaben des Verfassers kann der erhobene Einwand fortfallen. Für diese Stufe ist das Verfahren angezeigt und wird sicherlich gute Früchte tragen, wenn es nach dem meisterhaften Vorbild des Schusterschen Buches durchgeführt wird.

Lobend erwähnt zu werden verdient die Beseitigung einer Reihe entbehrlicher Fremdwörter.

Auch G. Holzmüllers Darstellung des Anfangsunterrichts in der Planimetrie (in seiner Elementarmathematik) hat zahlreiche Gegner gefunden. Holzmüller macht hier den Versuch, nach Art der Perthesschen Methode für den sprachlichen Unterricht den Quartaner in die Planimetrie einzuführen. Mit Recht bemerkt H. Thieme über dies Verfahren: „Beschränkt man sich im Anfangsunterricht in der Planimetrie auf einfache Zeichenübungen und auf ein Verständnis der geometrischen Eigenschaften, ohne Beweise zu verlangen, in der Stereometrie zunächst auf das auch in der Volksschule geübte stereometrische Rechnen, so ist es sicher leichter, bei den Schülern das freudige Gefühl zu wecken, etwas gelernt zu haben. Soll aber die Mathematik schließlich Mathematik und nicht bloß Rechnen und Zeichnen nach gegebenem Schema bleiben, so muß der Unterricht das Bedürfnis nach Erkenntnis des Zusammenhangs zu wecken und zu befriedigen suchen."

Eine ganz eigenartige Stellung nimmt das Unterrichtswerk von K. Schwering ein. (Anfangsgründe der Arithmetik. Trigonometrie. Stereometrie. Anfangsgründe der analytischen Geometrie. 100 Aufgaben. Anfangsgründe der ebenen Geometrie. Freiburg i. Br., Herders Verlag.)

Der Verfasser beabsichtigt nicht, in seinen Büchern einen systematischen, wissenschaftlichen Aufbau des ganzen Lehrgebäudes der Elementarmathematik zu geben, sondern er will die Mathematik so darbieten, wie sie von dem jugendlichen Geiste am leichtesten verarbeitet werden kann. Zu dem Zwecke läßt er den Schüler erst einen gewissen Vorrat an mathematischen Begriffen und Kenntnissen in rein anschaulicher Form sammeln, ehe er ihn dazu führt diese logisch miteinander zu verknüpfen. In diesem Verfahren trifft der Verfasser mit Holzmüller zusammen, dessen Elementarbuch nach den gleichen methodischen Grundsätzen aufgebaut ist, wenn auch im einzelnen der Lehrgang in den beiden Werken sehr verschieden ist. Die Schweringschen Bücher enthalten eine Fülle von neuen und eigenartigen Gesichtspunkten und werden deshalb dem Lehrer bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht ausgezeichnete Dienste leisten. Besonders sei auf die „100 Aufgaben aus der niederen Geometrie" aufmerksam gemacht, die dazu bestimmt sind, in den oberen Klassen bei einer Wiederholung des gesamten Lehrstoffes als Führer zu dienen.

Schließlich möchte ich hier noch auf ein Werk aufmerksam machen, das zwar der Schulliteratur nicht angehört, aber seines reichen Inhalts und seiner Darstellung wegen den Lehrern der Mathematik nicht warm genug empfohlen werden kann. Es sind dies die

Elemente der Stereometrie von G. Holzmüller. (In 4 Teilen. Verlag G. J. Göschen, Leipzig.)

Der Verfasser beschränkt sich nicht auf die bekannten elementarstereometrischen Beziehungen, sondern erschließt durch geschickte Elementarisierung auch Gebiete, die bisher nicht als elementar betrachtet wurden. Ferner bringt er das projektive Element zur Geltung und betätigt es in ausgezeichnet klaren Figuren. Schließlich berücksichtigt er stets die historische Seite des Gegenstandes und weist den Leser auf die bahnbrechenden Werke hin, die ihm zu weiteren Studien Anregung geben können. Charakteristisch für das Werk ist die Behandlung, die durchaus mit elementaren Hilfsmitteln durchgeführt ist und dadurch den Nachweis erbringt, daß die Vorstellungsweisen und die Zeichensprache der Analysis selbst auf Gebieten entbehrt werden können, von denen man bisher allgemein glaubte, daß sie nur den feineren Methoden der Differential- und Integralrechnung zugängig seien.

b) Von den älteren Aufgabensammlungen für Arithmetik und Algebra haben die Werke von Meyer Hirsch (Bertram) und Heis in den letzten Jahren viel an Verbreitung eingebüßt. Ohne wesentliche Umgestaltungen konnten sie der Forderung der neueren Zeit, daß sie die Anwendungen der Naturwissenschaften und die tatsächlichen Verhältnisse des praktischen Lebens berücksichtigen sollen, nicht genügen, und diese Umarbeitung ist mit ihnen nicht vorgenommen worden. Rechtzeitig hat

dagegen der Teubnersche Verlag den Entschluß gefaßt, die Bardeyschen Sammlungen von F. Pietzker und O. Presler neu bearbeiten zu lassen. Ohne die Pietät gegen den Verfasser zu verletzen, haben die Bearbeiter diese Sammlungen den neuen Anforderungen anzupassen gewußt. Das Neue ist durchweg gut und das Fortgelassene hat es reichlich verdient, gestrichen zu werden. Die theoretischen Einleitungen der einzelnen Abschnitte sind völlig umgearbeitet und dem Verständnis der betreffenden Unterrichtsstufen angepaßt worden. Die beiden Kapitel über graphische Darstellungen und Grenzwerte würden noch gewinnen, wenn die Anschauung des Schülers durch einige beigefügte Figuren unterstützt würde.

Unter den neueren arithmetischen Sammlungen ist außer den Werken von Fenkner und Köhler, die sich an die Lehrbücher von Fenkner, bzw. von Lieber und v. Lühmann anschließen, besonders das Lehr- und Übungsbuch von E. Wrobel zu nennen, dessen größten Vorzug die Vielseitigkeit seiner Anwendungen bildet. Die Ableitung der Gesetze und Regeln geht indessen so weit, daß dem Lehrer kaum noch eine selbständige Fragestellung übrigbleibt, und daher hat das Buch auch zahreiche Gegner gefunden, die sich mit einer derartigen Bevormundung des Lehrers nicht befreunden können.

Aufgaben aus allen Gebieten des mathematischen Unterrichts bringen die Sammlungen von Feld und Serf und von Bußler. Bei aller Anerkennung, die den beiden Werken zu zollen ist, muß doch bemerkt werden, daß sie nicht reichhaltig genug sind und auch in den Anwendungen zu wenig Übungsstoff enthalten. Uneingeschränktes Lob verdienen die beiden Teile der Martusschen Sammlung von Abiturientenaufgaben. Der erste Teil wird wohl in der Hand eines jeden Mathematiklehrers sein, der auf der Oberstufe unterrichtet, und daher kann eine Besprechung desselben hier unterbleiben. In dem zweiten Teile (Band III) wird die Sphärik und die analytische Geometrie etwas stärker betont als in dem ersten. Bei der Zinsrechnung ist die korrekte Versicherungstechnik nicht berücksichtigt — ein Anzeichen dafür, daß für diesen Zweig sich eine besondere Vorliebe nicht bemerkbar macht. Sehr hübsch, wenn auch kaum allgemein verwendbar, sind viele der von Martus selbst erfundenen Aufgaben. Die Ergebnisse können durch jede beliebige Buchhandlung bezogen werden und sind deshalb auch dem Schüler zugängig; bei der diskreten Form, in der oft nur das nackte Resultat, bisweilen ein Fingerzeig zur Lösung und häufig auch ein Hinweis auf die Bedeutung der Aufgabe für weitere Probleme und eine Kritik verschiedener Lösungswege gegeben wird, kann daraus ein Nachteil für den Schüler kaum erwachsen.

Viel Beifall hat auch die Aufgabensammlung von A. Schülke gefunden. Durch das Werk geht ein frischer Zug, und fast jedes Kapitel bietet bei aller Kürze und Knappheit neue und vielseitige Anregung. Besonders erwähnenswert sind die Aufgaben zur Übung in der graphischen Darstellung von Funktionen, die der Verfasser in U II begonnen sehen will. Die Anwendungen aus der Himmelskunde werden vielen Lehrern willkommen sein, wenn auch zugegeben werden muß, daß zumal bei den Planetenbewegungen die Ergebnisse der auf elementarem Wege gewonnenen Rechnung von der Wirklichkeit oft wesentlich abweichen. Interessant sind auch die Aufgaben über Brückenkonstruktionen usw. Ob aber auf der Schule für eine derartig weite Ausdehnung der Anwendungen Zeit und Kraft übrig ist, darf füglich bezweifelt werden.

Über die Aufgabensammlung von Müller und Kutnewsky kann ich begreiflicherweise kein Urteil abgeben. Dem Hinweis darauf, daß das Werk in der kurzen Zeit nach seinem Erscheinen bereits in mehr als hundert höheren Schulen eingeführt worden ist, möchte ich nur das Urteil folgen lassen, das Dr. Rehfeld-Elberfeld über die Sammlung gefällt hat, als er schrieb: „Die Aufgabensammlung gefällt mir, je länger ich sie benutze, von Tag zu Tag besser. Sie zeigt eine Reichhaltigkeit und

Mannigfaltigkeit von Aufgaben, wie ich sie bisher in keiner Aufgabensammlung gefunden habe. Besonders muß ich die ungemeine Ausgiebigkeit der Sammlung an wirklich brauchbaren, den tatsächlichen Verhältnissen des Lebens entnommenen Aufgaben rühmend hervorheben."

c) Wenn auch die Mehrzahl der im Gebrauch befindlichen Logarithmentafeln noch fünfstellig ist, so läßt sich doch bemerken, daß die vierstelligen Tafeln immer mehr an Boden gewinnen. Am verbreitetsten sind die beiden Tafeln von Schülke und Rohrbach.

Schülke, A., Vierstellige Logarithmentafel. Leipzig, B. G. Teubner.

Das Buch hat bei den Freunden vierstelliger Logarithmen eine freundliche Aufnahme und wohlverdiente Anerkennung gefunden. Im einzelnen ist zu bemerken, daß die Proportionalteile gänzlich fehlen, da die Interpolationsrechnung im Kopfe erledigt werden könne und müsse, daß die Tabelle für Sinus und Kosinus von der für Tangens und Kotangens völlig getrennt ist, daß die künstlichen Kennziffern der trigonometrischen Logarithmen durch ein äußeres Kennzeichen überflüssig gemacht und daß für die Winkel bis 5 Grad die Logarithmen auf hundertstel Grade angegeben sind. Die Tabellen für die Anwendungen sind bei aller Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit sehr übersichtlich und beschränken sich in anerkennenswerter Weise auf Gebiete, die im Unterricht an höheren Schulen mehr oder weniger häufig berührt werden.

Rohrbach, C., Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafeln. Gotha, E. F. Thienemann.

Die Einrichtung der Tafeln weicht von der (nach ihr erschienenen) Schülkeschen Tafel zunächst darin ab, daß die bei den fünfstelligen Tafeln gebräuchliche Zusammenstellung (0 bis 45 Grad von oben und links usw.) beibehalten ist und daß für die Winkel von 0^{0} bis 8^{0} sich eine besondere Tafel vorfindet, die von Minute zu Minute vorschreitet. Ferner sind Proportionaltäfelchen vorhanden, um den Schüler auf den Gebrauch größerer Logarithmentafeln vorzubereiten. Die Tabellen der physikalischen, geographischen und astronomischen Konstanten zeigen eine ähnliche Anordnung wie in der Schülkeschen Tafel, sind aber reicher ausgestattet als bei Schülke.

Beide Tafeln weisen eine so große Menge von Vorzügen auf, daß dem Lehrer, der eine vierstellige Tafel seinen Schülern in die Hand geben will, die Wahl zwischen ihnen schwer halten wird.

d) Weit verbreitet sind die Rechenbücher von Schellen-Lemkes und Harms und Kallius. Neben diesen gibt es zahllose ältere und neuere Rechenbücher und Rechenhefte, die gleichfalls in den Schulen gebraucht werden. Diesterwegs Wort: „die Zeit ist zu kostbar, um Aufgaben zu diktieren" hat für die unteren Klassen weit mehr Beachtung gefunden als für die mittleren und oberen, und daraus erklärt sich der Umfang, den die Rechenliteratur angenommen hat. Unter den neueren Erscheinungen möchte ich zuerst das Rechenbuch von Günther und Boehm nennen, dem M. Simon[1]) den Mangel jeder Phrase und die größte Sorgfalt in der Auswahl der Zahlen in den Beispielen nachrühmt. Die Aufgaben sind streng nach der Schwierigkeit geordnet und führen fast ausnahmslos auf einfache Resultate. Dieser Vorzug hat zweifellos viel zu der raschen Verbreitung des Buches beigetragen. Die sehr großen Zahlen, die allerdings nur am Schluß der einzelnen Abschnitte auftreten, dürfen im Unterricht nur ausnahmsweise Verwendung finden, da sie den Schüler zu gedankenlosem, mechanischem Rechnen veranlassen, ohne seine Rechen-

[1]) Vgl. Simon, M. u. D., S. 117.

fertigkeit wesentlich zu fördern. Die Anwendungen sind sehr spärlich und der für IV bestimmte Abschnitt ist für die Bedürfnisse des Unterrichts nicht ausreichend.

Die Forderung der Lehrpläne, daß auf den höheren Lehranstalten der Rechenunterricht mit dem darauf folgenden arithmetischen Unterricht im Einklang stehe und geeignet sei, diesen vorzubereiten und zu unterstützen, werden die Rechenbücher von Westrick und Heine und von Särchinger und Estel in besonderem Maße gerecht, das erstere, indem es planmäßig durch Anlehnung an die mathematische Form eine korrekte Auffassung und eine korrekte Ausdrucksweise anstrebt, und das letztere durch die große Anzahl von Aufgaben, welche die Grundrechnungsarten miteinander verknüpfen. Beide Bücher zeichnen sich aus durch die Anwendungen, von denen viele dem praktischen Leben, der Geschichte und Geographie und der Naturgeschichte entnommen sind. Auch das Rechenbuch von Müller und Pietzker, das 1903 erschienen ist und sich jetzt schon einen sehr großen Freundeskreis erworben hat, muß erwähnt werden, wenn es sich um Rechenwerke handelt, die dem arithmetischen Unterricht vorarbeiten wollen. Besonders hinweisen möchte ich auf den von F. Pietzker herrührenden Abschnitt über Vorübungen zur Arithmetik (in der Ausgabe B), den Löschhorn[1]) als eine Art Philosophie des Rechenunterrichts bezeichnet hat.

Zum Schluß möchte ich nicht unterlassen, auf Bochows Grundsätze und Schemata für den Rechenunterricht hinzuweisen. (Verlag von O. Salle, Berlin.) Das aus der Praxis hervorgegangene Buch stellt eine Reihe von Grundsätzen für die methodische Stufenfolge in der Behandlung des Lehrstoffs auf und führt sie in nach den Klassenstufen geordneten Abschnitten im einzelnen durch. Für die verschiedenen Aufgabenarten gibt es dabei Vorschläge für von dem Schüler einzuhaltende Rechenschemata, deren Bedeutung in der Praxis des Rechenunterrichts treffend hervorgehoben wird. F. Pietzker glaubt (Unterrichtsblätter V, S. 19), daß die Befolgung der Vorschläge und Musterbeispiele des Verfassers sehr geeignet sein dürfte, der großen Unsicherheit im elementaren Rechnen, mit der der naturwissenschaftliche Unterricht auf den obersten Stufen namentlich der Gymnasien vielfach zu kämpfen habe, wirksam entgegenzutreten. Lehrern, die Rechenunterricht erteilen, kann das Studium des Werkchens nur warm empfohlen werden.

---

[1]) Vgl. Hoffmann-Schotten XXXV, Heft 6, S. 420.

BIOLOGIE.

Von B. Landsberg.

Wie die Schwesterwissenschaften fand auch die Biologie spät Berücksichtigung im Unterrichte.[1]) In den Schulordnungen herrschte bis in das 18. Jahrhundert der Geist der württembergischen großen Kirchenordnung von 1559, nach der die Schule es nur mit der Spracherlernung, der Religionslehre und der Musik zu tun hatte.[2]) Allerdings wies Johann Amos Comenius (1571—1635) einen Weg aus den Irrgängen der Scholastik ins Freie.[3]) Wie sehr aber seine Reform der Zeit vorausgeeilt war, zeigen seine eigenen Versuche, die Theorie in die Praxis umzusetzen, zeigt auch die gothaische Schulordnung von 1640.[4]) — Im Pietismus[5]) erst liegen die Wurzeln des Realschulwesens, und Rousseau regte die Philanthropisten zu Versuchen an, die einen Realienunterricht in Comenius' Geiste vorbereiteten.[6])

---

[1]) Zur Geschichte vgl.: Norrenberg, Geschichte d. naturw. Unterr. a. d. höh. Schulen Deutschlands. Leipzig 1904. — Erdmann, Geschichte der Entwicklung und Methodik der biolog. Naturw. Kassel u. Berlin 1887; E. Schmidt, Die Entwickelung des naturg. Unterr. a. höh. Lehranst. Berlin 1886; Schwalbe, Über Gesch. u. Stand d. Methodik i. d. Naturw. Berlin 1877; Kaeseberg, Beitr. z. Gesch. d. naturw. Unterr. Dresden 1889; Kießling u. Pfalz, Alte u. neue Meth. d. naturg. Unterr. Leipzig 1889. Paulsen, Gesch. d. gel. Unterr. Leipzig 1885.

[2]) Vgl. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen. Berlin 1893, S. 5 u. 7.

[3]) Er betonte den allgemein erziehlichen Wert des 'Sachunterrichts', begründete eine naturgemäße Verwendung der Anschauung, als des Ausgangspunktes jeden Unterrichts und führte die induktive Methode ein. Vgl. Lindner, Johann Amos Comenius' Große Unterrichtslehre. 2. Aufl. Wien 1886.

[4]) Dem Realienunterricht lag ein Büchlein zugrunde, dessen Paragraphen nacheinander von den Kindern so oft als möglich gelesen werden sollten. Zwar war auch die Vermittelung einer unmittelbaren Anschauung vorgesehen, immerhin blieb der Sachunterricht an den Leseunterricht geknüpft.

[5]) Francke verband an seinem 1695 gegründeten Pädagogium die Naturwissenschaften mit einer Art Handfertigkeitsunterricht. Ein eigentlicher Physikunterricht wurde etwas später eingerichtet. Vgl. Pahl (Pr. Charlottenburg 1904).

[6]) Rousseaus 'Emil' nahm im 3. Buche teils direkt die Behandlung der Naturwissenschaften in Betracht, teils stellte er Grundsätze auf, die später darauf bezogen wurden. Ihre Verwirklichung versuchte Basedow in seinem Philanthropin; bedeutsamer für die Methodik der Naturwissenschaften wurde aber Salzmann, der Begründer Schnepfenthals. Er billigte den Betrieb 'aus Utilitätsrücksichten oder zur Unterhaltung' nicht, verlangte Unterricht im Freien, Sammlungen und einen Garten, wo die Schüler (nach Campes

Bald aber wurden in Deutschland durch die neuhumanistische Bewegung alle denkenden Geister mit erhöhtem Interesse wieder dem Altertum zugewandt. Klassische Philologen waren auch in erster Linie berufen, Friedrichs des Großen und Zedlitz' Reformgedanken und später die Süvernschen Lehrpläne von 1816 in die Praxis überzuführen. Dieser Umstand hat gewiß zu dem schließlichen Scheitern der Reform ebensoviel beigetragen, als der Mangel an geeigneten Lehrern oder der Lorinsersche Schulstreit. — Süvern räumte den Naturwissenschaften je 2 Wochenstunden in allen Klassen des Gymnasiums ein. Wie alle wissenschaftlichen Fächer waren auch sie Gegenstand der Abiturientenprüfung,[1]) doch konnten die unterrichtlichen Leistungen auf diesem Gebiete im allgemeinen keineswegs befriedigen, so bedeutsam auch die Erfolge an einzelnen Anstalten waren.[2]) Mit der Einführung des neuen Unterrichtsstoffes war leider nicht eine Sichtung des alten Hand in Hand gegangen. Da konnten Klagen über Überbürdung nicht ausbleiben.[3])

Am liebsten wäre Wiese bei seiner Reorganisation 'zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik

---

Vorschrift) mit der Natur handgemein werden können, stellte die methodischen Stufen auf: Selbstbeobachten am lebenden Objekt in der lebendigen Umgebung, dann Vergleichen mit schon bekannten Objekten, Beschreiben und schließlich Einordnen, und verurteilte die durch das System bewirkte Abkehr von der Natur. — Wenn auch diese Anregungen nicht dauernd verloren gingen, war man doch damals wenig geneigt, ihnen allgemeinen Wert zuzuerkennen. Schreibt doch Forster (1789) an seinen Schwiegervater Heyne: 'Liebster Himmel, muß man nicht erstaunen, daß es in Deutschland noch Menschen gibt, wenn solche Männer wie Campe, Salzmann, Villaume Erzieher sind?' Raumer-Lothholz, Geschichte der Pädagogik. Gütersloh 1897, V. Teil, S. 241.

[1]) Die Anforderungen in den einzelnen Gegenständen bestimmte erst das Regl. vom 4. Juni 1834 (vgl. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staates. Berlin 1855). 'In der Naturbeschreibung verlangte es von den Examinanden Kenntnis der allgemeinen Klassifikation der Naturprodukte, Übung im Beschreiben derselben und Bildung der Anschauung für dieses Gebiet.' Für die I war in 'einer gründlichen Übersicht über die allgemeine Naturlehre' eine Gelegenheit zu Wiederholungen aus dem Gebiet der Biologie gegeben. Vgl. v. Rönne a. a. O. S. 181: K.R. vom 12. Februar 1829, worin ausdrücklich die Lehrer der Mathematik und Physik zu solchen Wiederholungen angewiesen wurden, und ebenda, S. 149, K.R. vom 24. Oktober 1837 (bei Gelegenheit des Lorinserschen Schulstreits): 'Es scheint rätlich, das Naturleben, das in den 4 unteren Klassen von Stufe zu Stufe entwickelt worden, nochmals in seinen wichtigsten Gestaltungen den Schülern der 2. Klasse vorüberzuführen und ihnen die Ideen desselben zum Bewußtsein zu bringen.' Für einen Stamm von Lehrern, die solchen Anforderungen gewachsen wären, suchte das Regl. für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts (vom 20. April 1831, v. Rönne S. 37—40) Sorge zu tragen, desgleichen die Gründung naturwissenschaftlicher Seminare zu Bonn (1825), Königsberg (1834), Halle (1837).

[2]) Vgl. hierzu E. Schmidt a. a. O. S. 8—13 und Norrenberg a. a. O. S. 36—42.

[3]) Schon 1834 wurde von einigen Teilnehmern der VD. in Sachsen der Fortfall der 'Naturgeschichte' aus dem gymnasialen Lehrplan gewünscht, 'um der enzyklopädischen Richtung der Zeit entgegenzuwirken', diese Forderung von der Mehrheit allerdings zurückgewiesen. In der VD. Westfalens wurde 1829 und erneut 1832 betont, daß die Anzahl der Lehrgegenstände bei den Ansprüchen des Staates die Gymnasien fast erdrücke. 9—10 tägliche Arbeitsstunden sei die Regel für die unteren, 10—12 für die oberen Klassen. (Vgl. Erler, Die Dir.-Konf. d. pr. Staats. Berlin 1876.)

beschränkten Lehrplans zurückgekehrt . . ., aber wie wäre dies zu wagen gewesen, nachdem der moderne Bildungsbegriff . . . längst auch der Schule schon einen enzyklopädischen Charakter aufgedrückt hatte.[1]) So begnügte er sich mit dem Abstrich einiger naturwissenschaftlichen Wochenstunden und einer Befestigung der zentralen Stellung der alten Sprachen.[2]) Natürlich machte sich diese Zurückdrängung eines Faches, dessen Bedeutung für das Kulturleben der Nationen ständig wuchs, bald bemerkbar. Beschwerden und Klagen darüber blieben in der breiteren Öffentlichkeit, aber auch, was hier mehr interessieren muß, innerhalb der Grenzen des Schulgebietes nicht aus.[3])

In den Realschulen dagegen fand in dieser Zeit der biologische Unterricht Förderung. In Preußen brachten die Wieseschen Pläne 1859 den neunklassigen 'Realschulen I. Ordnung' einige der Berechtigungen des Gymnasiums. Der neue Lehrplan räumte den gesamten Naturwissenschaften in den Klassen VI—III je 2, in II und I je 6 Stunden ein. Die 'Naturgeschichte' war mit Mineralogie und Geologie, aber auch mit einer 'systematischen Übersicht über alle Reiche der Natur'[4]) bis zur I durchgeführt. Dafür konnte ein propädeutischer Physikkursus schon in III einsetzen. Gegenstand der Abiturientenprüfung war sie nicht; statt dessen sollten bei der Versetzung nach I die Kenntnisse durch eine besondere Prüfung festgestellt werden. — Diese Realschul-

---

[1]) Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. 2. Aufl. Berlin 1886, I, S. 194.

[2]) Da er 'die Naturbeschreibung bei voller Überzeugung davon, daß einige Kenntnis von der Mannigfaltigkeit und Gesetzmäßigkeit des Naturlebens zur allgemeinen Bildung gehört, dennoch im Lektionsplan da für entbehrlich hielt, wo ein pädagogisch verständiger Lehrer dafür fehlte', so blieben unserem Fache im günstigsten Falle nur je 2 Wochenstunden in VI und V und 2 in III, bei getrennter Ober- und Untertertia je 1. Vgl. Wiese, Verordnungen und Gesetze. 2. Aufl. Berlin 1875, I, 37. — Bahmann (Progr. 1882 des Herz. Gymn. zu Blankenburg) hat eine statistische Untersuchung über die Lage des ng. Unterr. an deutschen Gymnasien während der Herrschaft der Wieseschen Lehrpläne angestellt. Hiernach hatten naturwissenschaftlichen Unterricht durch alle Klassen (wie vor 1856) nur noch 26,26 %; die von Wiese als Höchstmaß zugelassene Anzahl biologischer Stunden fand sich nur an 170 unter 335 Gymnasien und Progymnasien, gar keinen biologischen Unterricht hatten 10 Anstalten, andere nur in 1 oder 2 Klassen.

[3]) Universitätsgutachten sind bei Erdmann a. a. O., S. 164, zusammengestellt. — Der Referent der 4. pr. VD. (1865), Direktor Möller, an dessen Gymnasium der verdiente Schumann Biologie unterrichtete, klagt, daß die Mathematik nur $^2/_3$, die Physik nur $^3/_4$, die Naturgeschichte nur $^1/_2$ der früheren Lehrstunden habe, und doch zeige die Jugend noch dieselbe Empfänglichkeit für diese Fächer, und von den Arbeiten der Akademie seien $^2/_5$ diesem Gebiete angehörig. Ähnliche Urteile findet man in den VD.: Pommern 1873, Schlesien 1873, Sachsen 1874, Preußen 1868, 1874 und 1880. — Das Bild wäre nicht vollständig, fänden hier nicht noch Wieses Worte (Lebenserinnerungen II, 107) Platz: 'Durch die zunehmende Arbeitsteilung und die Sonderung in Spezialfächer wurde, wie andere Gebiete, so auch das der Naturwissenschaften, denen, die sich ihm nicht überhaupt zu widmen vorhatten, auf den Universitäten immer weniger zugänglich. Die in Betracht des Nutzens, welchen gegenwärtig Naturerkenntnis, namentlich auch für den künftigen Geistlichen, hat, vom Ministerium ausgegebenen Anregungen, nach dieser Seite durch geeignete Vorlesungen dem Interesse allgemeiner Bildung unter den Studierenden verschiedener Fakultäten entgegenzukommen, hatten wenig Erfolg.'

[4]) Wiese, Verordn. u. Ges. I, 330 u. 331.

ordnung machte nach und nach die Runde durch ganz Deutschland, allerdings mit verschiedenen Abwandlungen.[1]) Wie sehr sich der erzieherische Wert der Naturwissenschaften in jener Zeit bewährte, dafür geben z. B. Zeugnis das Stuttgarter Realgymnasium[2]) und die Realschule I. Ordnung zu Lippstadt, wo Hermann Müller wirkte.[3])

Aber schon 1882 erschienen in Preußen neue Lehrpläne, die zwar den biologischen Unterricht am Gymnasium etwas verstärkten (Durchführung durch die Klassen VI bis O III), ihn aber an allen Realanstalten bis zur U II herabschoben.[4]) Diese Verstümmelung des Lehrplans traf nicht nur das eine Fach, sondern den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht. Denn der damals schon eingeschlagene Weg, diesen Unterricht nach dem Humboldtschen Ziele einer allgemeinen Naturerkenntnis zu lenken, war damit abgeschnitten. Das änderte sich im wesentlichen auch nicht 1892 und 1901, wir haben vielmehr für alle naturwissenschaftlichen Disziplinen dieselbe Stundenanzahl wie 1859 nur noch an den 1882 neugegründeten Oberrealschulen, aber auch hier hat eine Verschiebung zugunsten der Physik stattgefunden.[5])

[1]) Wohl unter dem nachwirkenden Einfluß von Thiersch, dessen Gymnasiallehrplan 1829 den Naturwissenschaften überhaupt keinen Platz einräumte (vgl. Schmidt a. a. O. S. 11, 12), hat Bayern auch an seinen Realschulen weniger naturwissenschaftlichen Unterricht.

[2]) Vgl. Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert. Berlin 1893, S. 96ff.

[3]) Vgl. die Jahresberichte dieser Anstalt 1865—1876.

[4]) Es fehlt (Lehrpläne für die höheren Schulen, Berlin 1882, S. 6) der Hinweis nicht, daß die Ausdehnung des Unterrichts in die oberen Klassen den kaum zu vermeidenden Anstoß gegeben habe, in theoretische Hypothesen einzugehen. Es war also wohl in erster Linie der Fall Müller, Lippstadt (vgl. NS. II, 43 und II, 332), der die Verkürzung des biologischen Unterrichts bewirkt hatte.

[5]) Der biologische Unterricht hat also noch immer unter der historischen Entwicklung unseres Schulwesens zu leiden. — Bayern nahm erst 1891 in den unteren Klassen des humanistischen Gymnasiums 'Naturkunde' auf. Es besitzen dort z. Z.: das human. Gymn. 5, das Realgymn. 7, die Realschule nur 6 Stunden biologischen Unterricht, und zwar, was als besonders ungünstig bezeichnet werden muß, nur auf den 3 unteren Klassen (das Realg. wenigstens auf den 5 unteren). Damit steht es im Zusammenhang, daß die bayerischen Lehrpläne die einzigen sind, die den Unterricht mit einer 'Einleitung, Lehre von der Gestalt und den Teilen der Pflanze, und mit einer Einführung in das Linnésche System' beginnen, daß sie für die 2. Realschulklasse die allgemeine Botanik (Anatomie und Physiologie), für die 3. die Kapitel über Atmung, Stoffwechsel, Ernährung des Menschen vorschreiben.

Sachsen hat in seinem hum. Gymn. Biologie bis U III in je 2 Stunden, in dem Realgymn. zusammenhängenden biologischen Unterricht auch nur bis U III. Später treten nur noch einmal in der Lehraufgabe der U II (Mineralogie und Geologie) auf: 'im Anschlusse an die Paläontologie Wiederholungen aus den Gebieten der Zoologie und Botanik. Überblick über den Zusammenhang der verschiedenen Naturreiche.' Nur die Realschulen haben Biologie noch in den beiden obersten Klassen, doch auch nur mit je 1 Stunde im Anschluß an Mineralogie und Geologie. Hervorgehoben muß aber werden, daß die sächsischen Lehrpläne für eine höchst sachgemäße Verbindung des geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts Sorge tragen und dadurch wenigstens einem Teil der Biologie eine gewisse Fortsetzung auf den oberen Klassen sichern. Ähnlich die Lehrpläne der

DIE ENTWICKLUNG DER METHODE.

Während das äußere Schicksal des biologischen Unterrichts sich verschlechterte, bereitete sich doch allmählich ein Umschwung der pädagogischen Anschauungen vor. Die Notwendigkeit biologischer Unterweisung für jede allgemeine Bildungsanstalt wurde immer klarer erkannt und damit diesem Unterricht seine feste Stellung in den Lehrplänen angewiesen.[1])

Es wurde aber für den Unterrichtsbetrieb von folgenschwerer Bedeutung, daß die erste umfassende und planmäßig durchgeführte Ausgestaltung einer biologischen Unterrichtsmethodik in die Zeit der unbedingten Geltung des formalen Bildungsprinzips fiel.[2]) Denn dieses, in seiner einseitigen Betonung des formalen

---

badischen Realschulen. Württemberg hat in den 4 unteren Klassen des hum. Gymn. je 2 Stunden biologischen Unterricht, dazu treten in dem Realgymnasium in Kl. V und VI 1—2 Wochenstunden. Dagegen haben die lateinlosen Oberrealschulen dieses Landes einen lückenlosen biologischen Unterricht in je 2 Wochenstunden der Klassen I—VI und in Klasse IX noch einmal einen 2stündigen in allgemeiner Zoologie und Botanik. Klasse X hat keinen biologischen Unterricht mehr, dafür Mineralogie und Geologie. Ähnlich günstig sind nur noch die Oberrealschulen in Bremen und Hamburg gestellt.

In den anderen deutschen Staaten sind teils die preußischen Lehrpläne ausdrücklich eingeführt (Braunschweig, Anhalt), teils gleichen sich noch vorhandene Unterschiede mehr und mehr aus. Doch fällt auf, daß im Lehrplan der Anhalter Oberrealschule Biologie nur bis IIIa fortgeführt ist, wo daneben auch schon 2 Stunden Physik auftreten.

Eine dankenswerte Verfügung der herzoglich-anhaltischen Regierung (v. 1. April 1902) bestimmt unter Hinweis auf die methodischen Bemerkungen der preußischen Lehrpläne (S. 65): Es solle eine Auswahl der für die allgemeine Bildung wichtigsten und bedeutungsvollsten Lehren der Biologie entweder in Verbindung mit dem physikalisch-chemischen Unterricht oder in einer Anzahl besonderer von diesem Unterricht abgezweigter Lehrstunden zur Besprechung gelangen.

[1]) 'Jede Schule, welche zur Aufnahme der gegenwärtigen Kultur befähigt, ist eine allgemeine Bildungsanstalt', sagt Pfalz (Päd. Zeitfr. I, 6, 1877) und weist auf dieser Grundlage die Unentbehrlichkeit auch des 'naturgeschichtlichen' Unterrichts für alle Schulen nach. Ähnlich vom Standpunkt des erziehlichen Unterrichts Kern (Grundriß der Pädagogik, Berlin, 2. Aufl. 1878). Nicht um eine Übermittelung der gesamten gegenwärtigen Kultur handelt es sich natürlich, sondern, wie Ferd. Jak. Schmidt sagt (Die Philosophie an den höheren Schulen, Pr. Jahrbücher 1902, S. 461—482), darum, 'an einem zweckmäßig ausgewählten Stoff die harmonische Entwickelung aller derjenigen geistigen Kräfte in dem Individuum zur Entfaltung zu bringen, die zur Erzeugung des gegenwärtigen Kulturzustandes wirksam gewesen sind.' Darum besteht vollauf zu Recht, was Norrenberg in Lexis, Die Reform d. höh. Schulw. in Pr., Halle a./S. 1902, sagt: 'Ebensowenig wie die Realschule kann das Gymnasium der Mitwirkung der Naturwissenschaften entbehren.'

[2]) Es sei ausdrücklich betont, daß Verf. sich wohlbewußt ist, daß jeder Unterricht Kräfte entwickeln, also formal bilden soll, und daß er die dauernden Verdienste Lübens um den biologischen Unterricht durchaus nicht verkennt. In diesem kurzen Abriß kann aber nur das oft erst in den Folgeerscheinungen sich zeigende Typische der wirkenden Persönlichkeiten und Richtungen zur Darstellung kommen. Der Leser wird ein umfassenderes Bild gewinnen aus Erdmann a. a. O. S. 98—111 und 158, 159; E. Schmidt a. a. O. S. 32—34; Schmeil, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiet des naturgeschichtlichen Unterrichts, Stuttgart, 3. Aufl. 1899, S. 11—18; vor allem aus Lübens 'Anweisung zum Unterricht in der Naturgeschichte nach naturgemäßen Grundsätzen', 1832 bis

Wertes der allgemeinen Bildungsmittel, erwies sich in der Folgezeit als wenig geeignet, gerade der Wissenschaft vom Leben genügend gerecht zu werden. — Lübens Methode errang sich trotz gleich anfangs einsetzenden Widerspruchs allmählich immer allgemeinere Anerkennung. Lüben 'unterscheidet klar eine materiale und eine formale Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts. Jene besteht darin, den Menschen mit der ihn umgebenden Natur, aus der er seine Lebensbedürfnisse befriedigt, bekannt zu machen und ihn zur Erkenntnis des Lebens, der Kräfte und der Einheit, welche sich in der Natur kundgeben, zu führen . . . Aber höher als die materiale steht Lüben die formale Aufgabe, steht ihm der bildende Einfluß, den der naturwissenschaftliche Unterricht auf die Übung der Sinne, auf Schärfung der Beobachtungsgabe, auf die Vorstellungskraft, auf Denken, Empfinden und Wollen auszuüben vermag.' (Norrenberg a. a. O. S. 57.) Sein großes Verdienst ist es, mit der Lesemethode (s. S. 488, Anm. 4) endgültig gebrochen und einem anschaulichen, vom Nahen zum Fernen, vom Leichteren zum Schwereren, vom Besonderen zum Allgemeinen fortschreitenden Verfahren zur Geltung verholfen zu haben. Aber sein Ziel, die Schüler zur selbständigen Untersuchung, Beobachtung und Beschreibung, schließlich zur Einordnung in ein System zu führen, seine speziell der Erarbeitung des Systems angepaßten Unterrichtsstufen, in denen Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden, sowie die Erarbeitung des Art-, Gattungs-, Familien- usw. -begriffs säuberlich geschieden waren: dieser Schematismus verurteilte den Unterricht zur Trockenheit und Lebensarmut. — Zwei Ziele steckten sich Lübens Nachfolger immer einseitiger: 'Beschreiben' und 'Bestimmen'. Das Beschreiben wurde nach einer ein- für allemal für jeden beliebigen Organismus feststehenden Disposition vorgenommen. Gab dies schon dem Unterrichtsgange etwas Starres, Langweilendes, so zog die Beschreibungsarbeit an sich noch einen Stoff herbei, der didaktisch wertlos war und die Wissenschaft vom Leben zu einem umfänglichen, von scholastischem Geist eingegebenen Konvolut von *terminis technicis* und ihren Definitionen machte. Denn die Pflanzenbeschreibungen wurden den Diagnosen der floristischen Werke nachgeschaffen und benutzten deren zum Zweck einer minutiösen Formbeschreibung bis ins Detail ausgearbeitete Terminologie.

Anregender wurde der Unterricht erst, wenn zum Bestimmen übergegangen wurde. Aber andererseits ließ das Überwiegen der Bestimmungsübungen die 'materiale Aufgabe' des Unterrichts ganz in den Hintergrund treten. Leunis' 'Schulnaturgeschichte, eine analytische Darstellung der drei Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper' und desselben für die oberen Klassen bestimmter 'Analytischer Leitfaden' bildeten eine besonders im Westen Deutschlands vielbenutzte Grundlage für den Unterricht.[1]) Ein

---

1836, selber. — Daß aber uns der Mißstand deutlich auffällt, den Bildungsgehalt einer Wissenschaft in der Beschreibung und Anordnung der Objekte statt in der Erklärung der Tatsachen und in der Darstellung des Geschehens finden zu wollen, müssen wir der Entwicklung zugute schreiben, die die Wissenschaft selber seit Linné, im wesentlichen aber doch erst im 19. Jahrhundert, genommen hat.

[1]) Vgl. hierzu Oppermann, Johannes Leunis. NS. I, 257—264.

genaueres Bild des Unterrichtsganges und der Lehrmethode geben Schulschriften jener Zeit.[1])

Es ist bezeichnend, daß Roßmäßlers um die Mitte des 19. Jahrhunderts angestellten Erörterungen über Ziel und Aufgabe des 'naturgeschichtlichen' Unterrichts und seine Forderungen für dessen äußere und innere Umgestaltung zunächst fast wirkungslos blieben. Sein 'Lebens- und Sterbensmotto: die Natur ist weder ein Betschemel, noch eine Vorratskammer, noch auch eine Studierstube, sondern sie ist unser aller gemeinsame Heimat, in der ein Fremdling zu sein jedermann Schande und Schaden bringt'; seine Äußerung, er könne es den Gymnasien nicht verdenken, wenn sie sich sträuben gegen die Naturwissenschaft in der 'systematisch-technologischen Form', welche nicht den Geist und das Herz, sondern bloß die Sorge für den eigenen leiblichen Vorteil in Anspruch nimmt, also nimmer imstande ist, wahre Bildung zu fördern, die Naturwissenschaft habe aber auch neben der realistischen ihre humanistische Seite, und diese letztere gehöre auf das Gymnasium; die Art, wie er diese 'wahre Naturgeschichte' in seinen vielen populären Schriften zu begründen und ihr die Türen der Schulen zu öffnen versucht, wie er empfiehlt, im Geiste Humboldts die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen, wie er hinausführen will 'aus den niedrigen Schulstuben unter den blauen Himmelsdom . . ., an den unversieglichen Born, der überall auf Wiesen und in Wäldern, im Tale und auf Höhen quillt': dies alles hebt Roßmäßlers pädagogische Persönlichkeit scharf aus seiner Zeit heraus und unterscheidet ihn deutlich von Lüben. Man wird zugeben müssen, daß Lübens naturwissenschaftliche Methodik die seine an Schärfe und Bestimmtheit übertrifft, ja auch, daß sie dem kindlichen Auffassungsvermögen angemessener ist, und wird dennoch bedauern, daß Roßmäßlers Anweisungen zu innigerem und freudevollerem Verkehr mit der Natur der Schule vorläufig verloren gingen.[2]) Andere in jener Zeit und später einsetzenden Reformbestrebungen trafen weniger den Kern der Lübenschen Didaktik als gewisse Nebenfragen.[3])

---

[1]) Interessant ist ein Einblick in die beiden VD. Westfalens 1834 und 1837 (s. Erler a. a. O. S. 176). Ein Plan von Suffrian war den einzelnen Anstalten mitgeteilt, und wurde 1834 besprochen. Dieser Plan schlug, ähnlich dem Lübenschen (allerdings nur) 3 Kurse vor: VI u. V Kenntnis der Arten, IV Entwicklung des Gattungsbegriffs, III Systemkunde mit anschließender Terminologie und Physiologie. 1837 wurde dieser unterdes in Dortmund während dreier Jahre durchgeführte Plan von den Konferenzen und von der Versammlung begutachtet: Er sei durchaus naturgemäß. Der Sinn und die Liebe für Naturforschung werde durch ihn recht eigentlich geweckt und genährt, genaue Anschauung, scharfe Beobachtung, bestimmte Darstellung ungemein befördert, überhaupt der Trieb zu wissenschaftlicher Selbsttätigkeit und zu geistigem Schaffen vorzüglich angeregt.

[2]) R.s Lehrpläne waren allerdings praktisch undurchführbar. Vgl. zu dem obigen Schneider, Natur und Schule, das Arbeitsfeld E. M. Roßmäßlers. NS. II, 449ff.

[3]) So bezeichnet Wossidlo (in der 8. VD. Schlesiens 1888) Lübens didaktische Regeln als 'im wesentlichen noch heute gültig' (a. a. O. S. 99). Lübens Grundirrtum sei gewesen, 'daß die logischen bzw. systematischen Begriffe für die Gliederung des Unterrichts maßgebend seien.' Daher stamme auch der Fehler, den Vergleich erst auf der

Erst zwei neue starke Anstöße führten den Bruch mit Lübens formallogischer Methode herbei: Die durch die Entwicklungstheorie verursachte rapide Weiterentwicklung der Wissenschaft und die von Herbart ausgehende pädagogische Bewegung.[1])

Gewiß hat sich die Didaktik und Methodik unseres Faches aus sich heraus, aus den gegebenen Bedingungen des Stoffs entwickelt, trotzdem kann man die vielfachen Anregungen nicht verkennen, die ihr die Prinzipien des erziehenden Unterrichts gebracht haben. Die Forderung: nicht totes Wissen auf mechanischem Wege anzudozieren, sondern lebendiges Wissen durch Anregung und Leitung des angeborenen Forschungstriebs der Jugend zur Entwicklung zu bringen, — und die entsprechende Warnung: ein Unterricht ohne Interesse, das zu selbsttätigem Fortschreiten nach immer neuen und höheren Zielen treibt, ist nicht erziehlich, — diese beiden Leitsätze mußten einen großen Teil des unter der Herrschaft der Lübenschen Methode zusammengetragenen Unterrichtsstoffes wertlos erscheinen lassen. Daher trat, schon früher oder von anderen Gesichtspunkten her unternommen,[2]) jetzt eine besonders genaue Revision des alten rein morpho-

---

II. Stufe zulassen zu wollen. Statt des Unterrichtsgangs in konzentrischen Kreisen empfiehlt W. den geradlinigen Weg, d. h. den Weg, der, vom Leichteren allmählich zum Schwereren übergehend, im allgemeinen dem System folgt. (Löw bemerkt Jb. 1888, S. 340, sehr richtig: 'Von einem rein systematischen Lehrbuch kann eine Förderung des Unterrichts in methodischer Beziehung nicht erwartet werden.') Wir glauben die kurze Schilderung der Zeit von Lübens Nachfolgern am besten mit dem Urteil E. Schmidts (a. a. O. S. 47—50) abschließen zu können, der bei seinen Ausführungen zunächst die älteren Arbeiten von E. Löw in Betracht zieht: 'Soviel ich zu erkennen vermag, liegt die Bedeutung jener Schriften nicht darin, daß sie dem naturgeschichtlichen Unterricht neue Ziele steckten oder ihn mit neuen Methoden beschenkten: sie liegt vielmehr darin, daß in keiner anderen Schrift fast alle Seiten unsers Gegenstands in so klarer und gründlicher Weise behandelt sind.' — Weite Verbreitung fanden wie die Löwschen Lehrbücher so auch die von Wossidlo (Berlin, Weidmann), Bail (Leipzig, Fues) und Vogel-Müllenhoff-Kienitz-Gerloff (Berlin, Winkelmann). Von letzteren (in ihren älteren Auflagen) urteilt E. Schmidt (a. a. O. S. 49): 'Mir ist kaum ein Lehrbuch bekannt, welches so viele Übereinstimmungen mit denjenigen Lübens besonders in den späteren Jahren zeigte.' 'Es scheint der Einfluß dieses Buches noch größer zu werden, seitdem in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 ein Verfahren als nachahmenswert hingestellt wird, das mit dem in jenen Leitfäden beobachteten zusammentrifft. Damit gewinnt ein großer Teil der Lübenschen Vorschläge Eingang in die Schulen.'

[1]) Aus der reichen Literatur seien hier nur angeführt: Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, 2. Aufl. 1878; Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1882 und 1889; Willmann, Pädagogische Vorträge. Leipzig 1896. VD. XV, Sachsen 1883. Eine Anzahl nach Herbart-Ziller-Stoyscher Methode durchgeführte biologische Lektionen findet der Leser in den 'Lehrproben und Lehrgängen'. Vgl. ferner K. Fricke, Der biologische Unterricht an den höheren Lehranstalten. Bremen, Progr. der Handelssch. 1888, Günthart, Die Aufgaben des naturkdl. Unterrichts vom Standpunkte Herbarts, Leipzig 1904, besonders aber Kienitz-Gerloff, Methodik des botanischen Unterr. Berlin 1904.

[2]) E. Löw, Der botanische Unterricht an höheren Lehranstalten (Zentralorgan für die Inter. d. Realschulw. Bielefeld u. Leipzig 1876); derselbe, Methodisches Übungsbuch für d. Unterr. in der Botanik. Berlin 1875; v. Freyhold, Kritische Beiträge zur Reform des naturw. Unterr. (Päd. Sammelmappe 34. Heft); derselbe, Lehrbuch der Botanik. Freiburg i. B.

logischen Beschreibungs- und Definitionsschemas ein,[1]) und die Lehre von den Lebenserscheinungen verlangte immer dringender die ihr zukommende Berücksichtigung im biologischen Anfangsunterrichte.[2])

Die allgemeine didaktische Weisung: Aufstellung kleinerer methodischer Unterrichtseinheiten, welche durch die Zielstellung abgegrenzt werden, Wahl solcher Ziele, die die Aufmerksamkeit des Schülers lebhaft erregen (vgl. Kienitz-Gerloff, Meth. S. 33 und 31), mußte außerordentlich günstig die Ausgestaltung der Einzelbeschreibungen beeinflussen. Die ein für allemal feststehende Disposition wurde mehr und mehr aufgegeben, und die Lebenserscheinungen wurden in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Man hat dieser Methode, deren Entwickelung aber auch durch andere Gründe bestimmt wurde (S. 497, 498), den Namen der ‚biozentrischen' gegeben. Schmeil,[3]) der sie in seinen ‚Reformbestrebungen' ausführlich begründet und in seinen Lehrbüchern besonders erfolgreich zur Geltung gebracht hat, spricht von biologischer Betrachtungsweise.'

Eine dritte Forderung der Herbartschen Pädagogik nach 'einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten, auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts'[4]) fand zunächst wohl besonders deshalb lebhaftes Widerstreben, weil seit lange der 'Fachatomismus', durch einen der Schule großenteils abgewandten, vielfach von Spezialisten erteilten Universitätsunterricht[5]) gefördert, an unseren höheren

---

1882. Früher wurden über 2000 Termini im botanischen Schulunterricht für nötig gehalten, Löw weist nach, daß man mit etwa 90 auskommen kann.

[1]) Genannt seien M. Fischer, LL., 7. u. 11. Heft; Schullerus, Entwurf eines Lehrbuchs der Botanik (Progr. sächs. Regen 1889; Klaus, Lehrplan u. Meth. des bot. Unterr. an Realschulen (Progr. Reichenbach 1893); Reichenbach, Ziele und Wege d. nat. Unterr. (Progr. Adlerflychtschule Frankfurt a./M. 1892); Landsberg, Wissen und Können in der Naturbeschr. LL. Heft 36 u. a. a. O.

[2]) Die Notwendigkeit, die Lebenserscheinungen der Organismen in Betracht zu ziehen, hatte schon Löw (s. o.) und Kräpelin, Über den Unterr. in der beschr. Naturw. (Pfalz, Päd. Zeitfr. 1877) betont. Diese Forderung trat (wie Kienitz-Gerloff, Meth. S. 42—47 ausführt) Ende der 70er und in den 80er Jahren immer häufiger auf. E. Schmidt (a. a. O. S. 43) und Keferstein (in Reins Enzyklopäd. Handb. d. Pädag.) deuteten auch den Weg an: Die 'Biologie' müsse als 'erklärendes Moment' zu der Analyse der Organismen treten. Die Forderungen Willmanns (Did. II, 261): 'Jedes Organ soll aus seiner Verwendung verstanden werden' und Kollbachs (Meth. der ges. Naturw.): 'Die ausführliche Beschreibung eines Teiles soll nur dann stattfinden, wenn es dadurch gelingt, eine Erscheinung des Lebens aufzudecken oder eine Beziehung zur übrigen Natur oder zum Menschen nachzuweisen', erscheinen aber zu radikal und würden mit wertlosem auch manchen unentbehrlichen Unterrichtsstoff ausschließen.

[3]) Schmeil, Pflanzen der Heimat, Stuttgart 1896; derselbe, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts, Stuttgart 1897; derselbe, Lehrbuch der Zoologie, Stuttgart 1899; derselbe, Lehrbuch der Botanik, Stuttgart 1903. Etwa in dieselbe Zeit fallen meine und W. B. Schmidts Reformbestrebungen: Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur, und die Begleitschrift, Einkehr oder Umkehr? Leipzig 1895; derselbe, Hilfs- und Übungsbuch für den bot. Unterr. Leipzig 1896; Schmidt-Landsberg, Hilfs- und Übungsbuch für den zool. Unterr. Leipzig 1901.

[4]) VD. XV. (Sachsen 1883) S. 210, 11.

[5]) Vgl. dazu besonders Dahl, Wie ist der Lehramtskandidat auf seinen Beruf in

Schulen herrschte. Was aber tatsächlich die Durchführung solcher weitgehenden Konzentrationsbestrebungen[1]) mißlich macht, ist der Umstand, daß ein jedes Fach seine eigentümliche Methode hat, daß also ihre völlige Verschmelzung einen fortwährenden Wechsel auch der unterrichtlichen Methoden zur Folge haben würde. Richtig und praktisch wohl durchführbar erscheint es dagegen, in maßvoller Ausübung der Konzentration, der Wissenschaft selber nachzuahmen. Die Biologie hat in der Pflanzen- und Tiergeographie und in der Physiologie Unterdisziplinen, die ein Eingehen einerseits auf geographische, andererseits auf physikalisch-chemische Fragen unerläßlich machen. Diese Gelegenheit der Verknüpfung einfach von der Hand zu weisen, halte ich für einen Fehler, den allerdings die amtlichen Lehrpläne durch die Verteilung der naturwissenschaftlichen Disziplinen selber großgezogen und konserviert haben.

Stärker aber als die Herbartsche Pädagogik machte sich für die Neubelebung unseres Unterrichts der Umschwung der Anschauungen bemerkbar, den die wissenschaftliche Forschung selbst unter dem mächtigen Einfluß der Entwicklungshypothese genommen hatte. Matzdorff[2]) sagt: 'Man kann deutlich sehen, daß es Darwins Einfluß gewesen ist, der, wie er in der Wissenschaft die Biologie neu belebte, auch für die Schule die Anregung zur biologischen Behandlung der Tier- und Pflanzenkunde gegeben hat.' 'Man legt, und mit vollem Recht, auf die sog. biologischen Tatsachen den größeren Nachdruck, seitdem H. Müller (Die Befruchtung der Blumen durch Insekten und die gegenseitigen Anpassungen beider, Leipzig 1873) an einem Beispiel die ungemeine Fruchtbarkeit dieses Lehrstoffs gezeigt hat.' — Ebenso wirkte die Umwandlung der Biologie aus einer vorwiegend beschreibenden und ordnenden in eine 'erklärende' Wissenschaft auf die Zielbestimmung des Schulunterrichts ein. Mit größerem Nachdruck als früher wurden die Beziehungen betont, die die Biologie zur Weltanschauung der Zeit hat.[3])

Zoologie vorzubereiten? (Naturw. Wochenschr. Neue Folge II, 85ff.) und Lüddecke, Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen, besonders als Unterricht im Freien, Braunschweig 1893 S. 22ff.

[1]) Kern fordert (Grdr. der Päd. S. 83): 'Schon auf den unteren Stufen sollen Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie den Stoff für den naturkundlichen Unterricht darbieten, keineswegs aber als selbständige Fächer auf dem Lehrplan paradieren. Es wird vielmehr auf jenen Stufen ein einziges Lehrfach allen naturkundlichen und geographischen und später wenigstens allen naturkundlichen Lehrstoff zu vereinigen haben.' Zopfs Konzentrationsvorschläge (Der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht an preußischen Gymnasien beiderlei Art, Breslau 1887) haben zwar vielfach Beachtung gefunden, sind auch auf Direktorenkonferenzen erörtert worden, sind aber, soweit ich sehe, nicht zu einer weitergehenden Wirkung gelangt. Auf ähnlicher Bahn bewegen sich Kollbach und Lüddecke.

[2]) Matzdorff, Über lebende Anschauungsmittel im naturw. Unterrichte (11. Jahrb. d. Lessing-Gymnasiums, Berlin 1893), sehr beachtenswert auch für die Geschichte der Methodik wegen der Fülle der Verweise.

[3]) Hier muß besonders Hermann Müller (Die Hypothese in der Schule und der naturg. Unterricht. Berlin 1879) genannt werden. Aufklärend über die ihn leitenden didaktischen Ideen wirkt ein Vergleich von Müllers Lehrplan von 1865 mit dem von 1876. Er bemerkt dazu (die Hypothese, S. 20, 21), er habe beim Unterricht nach der älteren Methode auf den oberen Klassen einen sehr auffallenden Unterschied in dem Interesse der Schüler für den natur-

Neben diesen Anregungen fand Junges Versuch, den biologischen Unterricht auf dem Begriff der Lebensgemeinschaft aufzubauen, große Beachtung und gewann Einfluß auf den Unterricht besonders der Volksschulen, doch in abgeänderter Form auch der Mittelschulen. Die von K. Möbius, de Bary und O. Hertwig begründete Lehre von den Erscheinungen des Genossenschaftslebens bei Pflanzen und Tieren hatte von K. Möbius[1]) eine weitere Kreise lebhaft interessierende monographische Behandlung gefunden. Er hielt in 2 Semestern der 70er Jahre in Kiel Vorträge über Zoologie für die Lehrer der Gemeindeschulen und gab dadurch dem Hauptlehrer Friedrich Junge Anstoß zu seinem Buche 'Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft', Kiel 1885. Später (1891) erschien Junges zweite mit der ersten unter dem Gesamttitel 'Naturgeschichte' vereinigte Reformschrift 'Die Kulturwesen der deutschen Heimat'.[2]) Nachdem die ungebührliche Zurückdrängung der Morphologie und Systematik und verschiedene von den Nachfolgern Junges ausgegangene übertriebene Konzentrationsversuche für den Mittelschulunterricht zurückgewiesen sind, können wir jetzt wohl erkennen, was von der Reform Junges dauernden Wert besitzt: Er

---

geschichtlichen Unterricht einerseits und den physikalisch-chemischen andererseits bemerkt. Er sehe diesen Unterschied begründet in dem zwischen beschreibender und erklärender Naturbetrachtung und sei so zunächst zu einer unterrichtlichen Verwertung der Insektenbestäubung, dann (auf O II und I) zu einer Darstellung der Entwicklungsgeschichte mit Zugrundelegung der einschlägigen Hypothesen gelangt.

[1]) Möbius, Die Auster und die Austernwirtschaft. Berlin 1877; derselbe, Über die Tiere der schleswig-holsteinischen Austernbänke, ihre physikalischen und biologischen Lebensverhältnisse (Sitz.-Ber. d. Pr. Ak. der Wiss.). Berlin 1893. Vgl. im übrigen desselben Verf. Aufsatz 'Die Lebensgemeinsch. im natkd. Unterr.'. NS. III 289ff.

[2]) Junge ging von dem Gedanken aus, daß der morphologisch-systematische Unterricht nicht naturgemäß sei, zu mangelhafter Naturkenntnis und zu pädagogischen Fehlern führe. Kenntnis des Systems könne überhaupt nicht Ziel des (Volksschul-)Unterrichts sein; dies sei vielmehr ein klares gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur. Junge sieht also die Einheit im Leben selbst, begnügt sich aber nicht mit der Erkenntnis, daß Form und Lebensverrichtung der Organe sich entsprechen, will vielmehr schon im Elementarunterricht den Nachweis erbringen, daß die Lebensäußerungen der verschiedenen Naturdinge bei aller Mannigfaltigkeit doch nach gewissen in der Natur gegebenen Normen geschehen. 'Die Beachtung der **Gesetze** (sc. des Lebens) bei der Betrachtung der Individuen und ähnliche Behandlung von **Lebensgemeinschaften** bildet den Schwer- und Angelpunkt meines naturgeschichtlichen Unterrichts' erklärte er (Dorfteich, S. 10). Er stellte 8 solcher Gesetze auf, die, wie Kienitz-Gerloff (Meth. S. 79) richtig bemerkt, 'als etwas, worauf man erst in neuester Zeit aufmerksam geworden ist, höchstens auf der Oberstufe gefunden und verstanden werden können.' — Es ist eine große Literatur über die Jungeschen Schriften entstanden, besonders von seiten der Herbartschen Schule und der Volksschulpädagogik. (Vgl. dazu Matzdorff a. a. O. S. 15, K. Fricke a. a. O. S. 17ff., Schmeil, Reformbestrebungen S. 42ff., Schwarze, Progr. Hamburg Rg. d. Joh. 1902, und neuerdings Matzdorff, Über die Bedeutung des Begriffs der Biocönose f. d. biol. Schulunterricht, Zool. Jb. Suppl. VIII, Jena 1905, wo weitere Literaturangaben zu finden sind.) Meinen Standpunkt gegenüber dieser Frage habe ich dargelegt in 'Einkehr od. Umkehr?' Leipzig 1895, in der Einleitung zu dem 'Hilfs- und Übungsbuch f. d. bot. Unterr.'. Leipzig 1901 und im Begleitwort zum 'Lehr- und Übungsbuch'. Leipzig 1901.

stellt die Organismen als Lebewesen in ihre natürliche Umgebung und läßt sie als Teile eines größeren zusammenhängenden Ganzen und in Wechselwirkung mit den anderen Gliedern der Gemeinschaft auffassen. (Vgl. S. 502, Anm. 1.)

Aus alledem hat sich die Methodik der Biologie als gesicherten Besitz[1]) das sogenannte biozentrische Verfahren erworben. Seine Empfehlung findet sich, wenn auch ohne Anwendung dieser Bezeichnung, in beinahe allen neueren Lehrplänen. Naturgemäß ist es wegen der Objekte, die betrachtet werden sollen, und die man lange genug als leblose Formen 'beschrieben' hat, naturgemäß aber auch aus psychologischen Gründen. Denn es war ein schwerer Irrtum, daß die Naturwissenschaften den Schülern *eo ipso* interessant sein müßten; das Interesse muß vielmehr, wie bei jedem Unterricht, auch hier erst durch die Unterrichtsarbeit erweckt und zu einer Willenskraft gefördert werden. Daß aber die Lebenserscheinungen der Organismen in diesem Sinne 'interessante', weil dem kindlichen Erfahrungskreis naheliegende Ziele hergeben, die in kurzer Zeit zu erreichen sind, macht das biozentrische Verfahren naturgemäß auch nach allgemein pädagogischen Gesichtspunkten.

Es ist aber nicht zu verkennen, daß die Anwendung des biozentrischen Verfahrens zu einer gewissen Einseitigkeit führen kann. Gegen die 'Übertreibung' der unterrichtlichen Behandlung ökologischer Fragen sind denn auch beachtenswerte Einwände gemacht worden: Der Unterricht sei nun ebenso einseitig, wie er es früher bei der ausschließlichen Betonung von Morphologie und Systematik war, er habe zudem an Gründlichkeit verloren, was er an Interesse gewonnen habe, die Lehrer übertreiben die Zwecksucherei, und die Schüler gewöhnen sich den Naturerscheinungen gegenüber an eine Deutungssucht, die genauer Naturbeobachtung diametral entgegenstehe (vgl. Kienitz-Gerloff, Köhne u. a., a. a. O.). Es wäre ganz verkehrt, solche Warnungen als bloße Rückständigkeiten beiseite zu schieben. Ganz ohne Frage bedarf die biozentrische Methode der steten Kontrolle genauer Beobachtung. Gerade gegenüber der allbekannten Neigung zu vorschneller Verallgemeinerung ist die stete durch Worte und Beispiel gegebene Mahnung am Platze, 'daß solche Erklärungen, so anziehend und einleuchtend sie sein mögen, nicht ewige Wahrheiten sind, sondern Versuche, die wenigstens z. T. sicher nur Zeitwert besitzen. — Das Grundlegende muß bleiben die Übung im festen Erfassen der Form. Wenn aber schon gereiften Forschern durch die biologische Betrachtungsweise gelegentlich die Augen geschärft worden sind, in weit höherem Grade ist sie für die Jugend nötiger und wirksamer Ansporn zu aufmerksamer Untersuchung.'[2]) —

[1]) So sagt z. B. Löw (Did. 12): 'Zoologie und Botanik wollen vor allem den Zusammenhang zwischen Form und Lebenstätigkeit der Organe verdeutlichen' und nennt die biologische Betrachtungsweise den roten Faden, der zur Aneinanderreihung der Einzelerscheinungen dargeboten werde.

[2]) Das Zitat stammt aus der Einleitung von Schmidt-Landsberg, Hilfs- und Übungsbuch f. d. zool. Unterr. Das Buch ist dem Andenken Leuckarts gewidmet, der zur Verbreitung der vergleichenden morphologisch-physiologischen Betrachtungsweise ungemein viel beigetragen hat. Ein Wort L.s ist auch als Motto gewählt: 'Es kommt wohl nur darauf an, daß man nicht fertig zu sein sich einbilde, daß man nicht zu leicht glaube, alles

Köhne[1]) sagt: 'Aufbau und Leben der Pflanzen erklären sich aus Vererbung und Anpassung, deren Betrachtung untrennbar ist und Hand in Hand gehen muß. Da aber die vererbten Eigenschaften, für das Verständnis der Pflanze genau so wertvoll wie die Anpassungen, in der Morphologie und Systematik zur Geltung kommen, so wüßte ich nicht, warum man diesen Abschnitten der allgemeinen Botanik eine untergeordnete Stellung anweisen sollte.' Aus einer ähnlichen Überlegung heraus sagen wir:[2]) 'Wie das, was biologisch vereinigt ist, systematisch sich trennt, wird nebenher im Auge behalten; der von uns eingeschlagene Weg führt in ungezwungener Weise zur häufigen Wiederholung der wichtigsten systematischen Begriffe.' —

Es ist, so setzen demnach die amtlichen Lehrpläne mit Recht fest, keine Unterdisziplin der Biologie von dem Unterricht völlig auszuschließen, wenn sie auch wegen der verschiedenen Schwierigkeit, die sich ihrem Verständnis entgegensetzt, zu verschiedenen Zeiten und in ungleichem Maße Berücksichtigung verdienen. Die Aufgabe der Methode muß sein, sie alle sinngemäß zu verknüpfen und schulgemäß darzustellen.

Die Zielaufgabe des Unterrichts, in ihrer Totalität zwar unlösbar, aber doch Richtung und Wege angebend, ist: Die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen.

Von vornherein suchen wir daher die Einzelorganismen, als Werke und Glieder der belebten Natur, in ihrer Umgebung und im Wechselspiel ihrer Organe den Schülern verständlich zu machen. Je mehr und mehr soll aber auch eine Vorstellung von dem Zusammenhang zwischen den Lebewesen und Erscheinungen angebahnt werden.

So bringt die **zweite Unterrichtsstufe** (nebenbei bemerkt auch noch die dritte) zwar auch Einzelbeschreibungen, beutet diese aber alsbald, um dem Unterricht ein neues und höheres Interesse zu geben, zu Gruppenbildungen aus. Die Gruppen sind sowohl systematischer wie ökologischer Natur, denn neben der beschreibenden muß auch die erklärende Naturauffassung ihre Weiterbildung finden, nicht nur das räumliche Nebeneinander, sondern auch das kausale Nacheinander zur Geltung kommen.

Die erstrebte Einheit der Naturauffassung liegt nicht nur im System, sondern auch in der Auffassung des Naturlebens als einer Einheit (s.o.). So verlangt die Darstellung des Geschehens in der Natur und der Entwicklung der Organismen je mehr und mehr ihre Rechte: Die **dritte** zusammenfassende und überblickende **Unterrichtsstufe** wird also als Konzentrationsmittelpunkte haben: das System soweit möglich als einen Ausdruck dessen, wie Leben und Entwicklung der gesamten Organismenwelt in Vergangenheit und Gegenwart sich gestaltet haben (Köhne), und die Physiologie in sinn-

über den Zweck einer Einrichtung ermittelt zu haben; dann wird man gewiß keinen Spott verdienen, wenn man auch nur einen kleinen Teil der Wahrheit auffindet.'

[1]) Köhne, Pflanzenkd. f. d. Unterr. an höh. Lehranst. Bielefeld u. Leipzig 1901, S. IV.

[2]) A. a. O. S. VIII. Die Ausführung dieses Leitsatzes möge der Leser im Buche selbst nachprüfen.

gemäßer Verknüpfung mit der ökologischen Tier- und Pflanzengeographie.

Es liegt auf der Hand, daß dieser Unterrichtsgang diejenigen Fertigkeiten und Wissenselemente der Biologie in den Vordergrund rückt, die als Bausteine bei der Gewinnung einer unserer Zeit entsprechenden allgemeinen Bildung Bedeutung haben. Und wenn mit Recht Pfalz (vgl. S. 491 Anm. 1) als Merkmal eines allgemeinen Bildungsmittels angibt: 'Die Anbahnung einer der Hauptrichtungen der menschlichen Erkenntnis', so dürfte die Berechtigung einer solchen Betonung der 'idealen' Seite unseres Fachs erwiesen sein. — Aber diese Methode und dieser Lehrgang stehen auch in deutlicher Beziehung zu den Hauptgrundsätzen des erziehenden Unterrichts (vgl. S. 495 ff.), indem sie der Interesseweckung und -bildung und in zulässigem Grade der Konzentration der verschiedenen naturwissenschaftlich-geographischen Unterrichtsfächer Beachtung zuwenden.

Man könnte vielleicht einwenden wollen, die formale Aufgabe des Biologieunterrichts komme zu kurz: sicher mit Unrecht, denn die alten bewährten Methoden des Beobachtens und Analysierens, Zeichnens, Beschreibens und Einordnens gelangen voll zur Anwendung, die biologische Betrachtungsweise ist sogar ein vorzügliches Hilfsmittel, anschaulich zu denken. — Sollte man meinen, die Aufgabe sei zu hoch gestellt, so sei bemerkt, daß sie stofflich keine andere ist als die von den Lehrplänen gegebene. Man wolle auch nicht die in der kurzen Charakterisierung der dritten Unterrichtsstufe gebrauchten Worte zu hoch fassen, andererseits aber auch nicht vergessen, daß der Kausalitätstrieb ein dem Menschen angeborener ist, die Fragen nach dem Warum und Wozu schon mit der ersten bewußten Auffassung der Erscheinungen in vorschulpflichtigem Alter auftreten.[1]) Am besten glaube ich aber diesem Vorwurf begegnen zu können, indem ich im folgenden besonders zu zeigen versuche, wie sich nach diesen allgemeinen Gesichtspunkten selbst der Lehrplan des humanistischen Gymnasiums ausgestalten läßt.[2]) Ich werde dabei kurz sein und von der Möglichkeit des Verweises auf eigene und fremde Arbeiten reichlich Gebrauch machen. Wenn ich Zoologie und Botanik gemeinsam behandle, so soll das nicht heißen, daß ich die Verschiedenheit der didaktischen Anforderungen beider Fächer verkenne. Eine gesonderte Behandlung würde aber zu Wiederholungen führen, die in dieser gedrängten Darstellung vermieden werden mußten. Und vor allem kam es mir darauf an, das den Disziplinen Gemeinsame, die vielen Verbindungsfäden, die von der einen in die andere laufen, klar zum Ausdruck zu bringen.

Abschließend sei noch bemerkt, daß neben der formalen und Willensbildung,

---

[1]) Vgl. Ament, Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Berlin 1901. Ich habe auf die pädagogische Bedeutung dieser kleinen Schrift in MhS., I, 76 hingewiesen.

[2]) Für die Erreichung des Unterrichtsziels wäre allerdings mindestens eine Heraufschiebung des Abschlusses des biologischen Unterrichts bis zur U II höchst wünschenswert, wo nicht notwendig. Möglich ist sie bei gleichzeitiger Herabschiebung des propädeutischen Physikkursus nach der Tertia. (Vgl. S. 517 Anm. 1 und S. 526 Anm. 1.) Bei der durch die pr. Lehrpl. von 1901 gewährleisteten größeren didaktischen Freiheit dürfte ein Versuch einzelner Anstalten in der gedachten Richtung auf behördliche Genehmigung rechnen können.

neben mancherlei ethisch wertvollen Erkenntnissen, auch die ästhetische Bildung zu ihrem Rechte kommt. Denn das verständnisvolle Erfassen der Harmonie zwischen belebter und unbelebter Natur führt zu einem freudevollen Umgang mit ihr, der Quelle allen ästhetischen Genießens; außerdem trägt die Gewöhnung, Bilder (Gruppen) aufzufassen, direkt zur ästhetischen Erziehung bei, denn auch die Kunst stellt denkend geschaute Ausschnitte der Natur dar. Höchst beachtenswert erscheint in diesem Zusammenhang, was Fr. Ratzel (Über Naturschilderung, München 1904, auf S. 5) fordert, daß auch 'die Naturwissenschaften oft die Tiere in ihrer natürlichen Umgebung, die Pflanzen in ihrer Gruppierung zu Wald, Steppe usw.' beschreiben. Ähnlich äußerte sich Rosen auf der Naturforscherversammlung in Breslau 1904.

Fern liegt es mir, jemanden auf den dargelegten Unterrichtsgang 'einschwören' zu wollen; man betrachte ihn als einen Versuch, einen der Wege zu zeigen, die zum Ziele führen. Der Leser wird in dem Literaturverzeichnis reichlich Andeutungen finden, sich einen anderen seiner Individualität vielleicht besser zusagenden Weg auszugestalten.[1])

[1]) Des beschränkten Raumes wegen kann ich nur in einer Anmerkung und andeutend den historischen Zusammenhang der oben dargelegten Methode nachweisen, soweit dies nicht schon oben geschehen ist. H. Müller (Progr. Lippstadt 1876) bezeichnet als Endziel des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts, welches die einzelnen Zielpunkte unter einem einzigen höheren Gesichtspunkt zusammenfaßt, 'die auf eigener Erkenntnis von Naturgesetzen begründete Befähigung und Gewöhnung, alle Naturerscheinungen als notwendige Folgen unabänderlich waltenden ursächlichen Zusammenhangs aufzufassen und den jetzigen Zustand unserer Erde und ihrer Bewohner als Stufen einer fortdauernden naturnotwendigen Entwicklung zu begreifen.' So erscheinen ihm als die gebotenen Stufen des Unterrichts: 1. Bekanntschaft mit Formen und Lebenseigentümlichkeiten, 2. Verständnis von Organisationseigentümlichkeiten als Anpassung an gewisse Lebensbedingungen, 3. Kenntnis individueller Entwicklungsgeschichten und Verständnis heutiger Lebensformen als Produkte einer geschichtlichen Entwicklung.

Löw (Did. u. Meth.) betont mehr den Wert des Erarbeitens als des Wissens und unterscheidet 3 Stufen: 1. Auffassung von typischen Einzelformen und Lebensvorgängen, 2. Bearbeitung von Reihen nach morphologischen, systematischen und biologischen Gesichtspunkten, 3. Betrachtung der Pflanzen- und Tierwelt in Beziehung zum Naturganzen und zum Menschen. — Kienitz-Gerloff dagegen (Meth. usw.) will in 4 Stufen die Schüler den Weg führen, den die historische Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse genommen hat. Während hierdurch die ersten beiden Stufen im großen und ganzen unverändert bleiben, tritt als 3. Stufe auf: 'Physiologisch-anatomischer Kursus', als 4.: 'Kryptogamischer und sexualphysiologischer Kursus'. Vgl. auch Remus, Das dynamologische Prinzip. Leipzig 1904.

Was die Gruppenbildung nach ökologischen Gesichtspunkten anbelangt, so haben schon andere, Löw vor allem, vorgeschlagen, die Organismen in ihren landschaftlichen Verbänden darzustellen, wie sie im Walde, im offenen Lande usf. zusammenleben. Das sind nicht Lebensgemeinschaften im Sinne Junges, wie ich sie in dem 'Hilfs- und Übungsbuch f. d. bot. Unterr.' (Leipzig 1896) nannte, um an die Verdienste des Mannes zu erinnern, der besonders eindrucksvoll die Abhängkeit der Lebewesen voneinander und von physikalisch-chemischen Bedingungen für den Schulunterricht verwertet hat. Es handelt sich vielmehr um das Herausarbeiten pflanzen- und tiergeographischer Beziehungen besonders der heimatlichen Natur. Einen ähnlichen Weg hat, wie ich aus Löws Besprechung meines Buchs (Jb. 1896) und aus einer persönlichen Mitteilung des Verf. ent-

DER LEHRGANG.

A. Unterstufe.

Wenn es sich um ein Erfassen des Lebens handelt, scheint es beinahe unerläßlich, mit Einzelbeschreibungen anzufangen.[1]) Das schreiben denn auch alle Lehrpläne mit Ausnahme der bayerischen (S. 491 Anm. 5) vor, und ein

nehme, schon Kirchhoff in seiner Schulbotanik (Halle 1865, im Buchhandel vergriffen) eingeschlagen. Köstler (Progr. Naumburg 1884) verlangt eine gründliche Behandlung des Laub- und Nadelwaldes, Löw und Löw-Adolph, Pflanzenkunde f. d. Unterr. a. höh. Lehranstalten (Breslau, Hirt) bringen 'Lebensbilder a. d. heimischen Pflanzenwelt'. Ähnlich verfährt neuerdings Smalian in 'Grundzüge der Pflanzenkunde'. Leipzig 1903. Vgl. ferner noch Dankler, Die Pflanzen- und Tiergeographie im nat. Unterr. (Progr. Stargard 1898 u. 1899), Höck, NS. II 458, Schwarze, NS. I 193, Krüger, Progr. Rsch. Görlitz 1904, Matzdorff (s. S. 498 Anm. 2). Auch H. Wagner (in Verworn, Beiträge z. Frage d. naturw. Unterr. a. d. höh. Schulen, Jena 1904) verlangt einen näheren Anschluß des geographischen Unterrichts an den naturwissenschaftlichen. Andere dagegen, wie z. B. v. Freyhold und Schullerus (a. a. O.), möchten die Pflanzengeographie ganz aus dem Lehrplan der Botanik verbannen. Kienitz-Gerloff (Meth.) will ihr zwar 'wirksam vorarbeiten, sie aber nicht in den eigentlichen botanischen Lehrstoff aufnehmen'. Es liegt hier eben eines jener Grenzgebiete der Wissenschaften vor, dessen Behandlung gar zu gerne das eine Fach dem andern zuschiebt, dessen unterrichtliche Verwertung uns aber in beiden beteiligten Fächern angemessen erscheint. In Preußen allerdings hängt es lediglich von der Persönlichkeit des Geographielehrers ab, ob die vielen im biologischen Unterricht angeknüpften Fäden weitere Verwendung finden; anders in Sachsen und Baden (s. S. 491 Anm. 5).

Einer Verknüpfung der biologischen mit geographischer, aber auch mit exakt-naturwissenschaftlicher Belehrung reden die neuen pr. Lehrpläne an mehreren Stellen das Wort. (S. bes. S. 65 u. 67 und vgl. dazu MhS. I 692; II 274 und III 127.) Tatsächlich kann nicht die Ökologie und noch weniger die Physiologie das Eingehen auf physikalisch-chemische Fragen entbehren. Der Einwand, das gebe zumal auf den Unterklassen einen Unterricht über die Köpfe hinweg, man greife damit vor und lege das Interesse für die Physik lahm, ist in beiden Teilen unberechtigt. Denn erstens gelten die Fragen des Kindes nach dem Warum und Wie von Anfang an ebensowohl der unbelebten wie der belebten Natur, und dieses Interesse ist die beste Unterstützung für die Kunst des Lehrers, Erscheinungen der Tier- und Pflanzenwelt durch Beispiele und durchsichtige Versuche auf physikalische Tatsachen zurückzuführen. Zweitens ist es, wie neulich Grimsehl auf der 13. Vers. d. Vereins f. Förd. d. math.-naturw. Unterr. auseinandergesetzt hat, auch dem Physiker erwünscht, daß das Interesse an physikalischen Erscheinungen durch den Unterricht wachgehalten wird, nicht erst wieder durch die Aufschrift 'Physikalisches Lehrzimmer' künstlich geweckt werden muß. Der früher im Schulleben lebendige Begriff der allgemeinen Naturlehre sollte überhaupt wieder wirksamer werden. Die Realschule I. Ordnung in Lippstadt hatte zur Zeit H. Müllers die Konzentration der naturw. Fächer in hohem Grade berücksichtigt. (Vgl. die Progr. 1874 u. bes. 1872.) Der Lehrplan des Königst. Rg.-Berlin (s. Progr. 1894) sah gleichfalls eine 'allgemeine Naturlehre' in U II vor.

[1]) Früher war der Beginn des Unterrichts mit einer 'Organologie' beinahe die Regel, was nicht verwundern darf angesichts der Überschätzung der Morphologie. Auch H. Müller (vgl. Progr. Lippstadt 1865) begann mit einer Formbeschreibung der Blätter und ging erst in der zweiten Hälfte des ersten Sommersemesters zur Beschreibung ganzer Pflanzen über. Ähnlich machte es noch 1892 Bischoff (Progr. Rudolstadt Gymn. 1892). Kraepelin sieht in seinem Lehrbuch (Leipzig, Teubner) von einer Beschreibung einzelner Pflanzen als Anfangsstufe des Unterrichts ab und setzt an deren Stelle eine durch physiologische und biologische Daten erweiterte Morphologie der Organe. (Vgl. auch Kr. in Pfalz' Zeitfr. 1877.)

solches Lehrverfahren spiegelt sich in den meisten Lehrbüchern wider.[1]) Die Reihenfolge und Anordnung der Beobachtungsobjekte wird nach dem Grade der Schwierigkeit festgesetzt, die sie der Beobachtung und Erkenntnis entgegensetzen. Pensum der Sexta ist allgemein die Durchnahme einiger großblumiger Phanerogamen, bzw. einiger Säuger und Vögel.[2])

[1]) Die Wertschätzung, die somit ohne Frage der Einzelbeschreibung zukommt, hat in der Mehrzahl der Lehrbücher dazu geführt, beinahe den gesamten Lehrstoff vermittels der Typenmethode zur Darstellung zu bringen. Damit wird nach zwei Richtungen hin die Unterrichtsarbeit behindert: Durch die den Schülern in die Hand gegebenen Einzelbeschreibungen schiebt sich das Wort vor die Sache, und es wird lahm gelegt, was wir pflegen sollen: die Kunst des Beobachtens und induktiven Schließens. Die allgemeinen Ergebnisse des Unterrichts sind unübersichtlich über weite Lehrgebiete verstreut. — Mir scheint die Frage nach einem völlig zweckentsprechenden Lernbuch der Biologie besonders für die Unterklassen noch nicht gelöst. In meinem Lehr- u. Übungsbuch, Leipzig 1901 suchte ich sie zu lösen durch Rückkehr zur Frageform, die schon Löw in seinem Methodischen Üb. Berlin 1875/76 angewandt hatte, dann wieder Pilling in 'Lehrgang des botanischen Unterr.', Gera 1892. — Köhne, Pflanzenkde. usw. gibt statt zusammenhängender Darstellungen kurze, durchgehend numerierte Sätze, welche unabhängig von den übrigen verstanden werden können. Der Lehrer hat nur nötig, die Nummern anzugeben, welche für die Wiederholungen von Stunde zu Stunde, also für die Einzelbeschreibungen nötig sind, während für größere Repetitionen die logische Zusammenstellung im Buche vorliegt. — Mehrfach ist vorgeschlagen und hier und da in die Praxis eingeführt, für die beiden Unterklassen gar kein Lehrbuch zu benutzen.

[2]) Man hat zuweilen diesem Lehrgang den Vorwurf der Unnatürlichkeit gemacht und den Beginn mit Urtieren und niederen Kryptogamen empfohlen. Früher u. a. Tenckhoff, Zum zoologischen Unterricht, 65. Progr. des G. Theodorianum, Paderborn 1889, neuerdings A. Lang, Zum Programm des zoologischen und des anthropologischen Unterrichts an den oberen Mittelschulen (Vortrag vor der Züricher Schulsynode September 1903) und Pfannstiel, Der biologische Lehrplan auf genetischer Grundlage, NS. III 353. Die Begründung, auf diese Weise würden die 'einfachsten' Organismen auf der Unterstufe zur Behandlung kommen; es würden zudem erst dann manche wichtige Tatsachen der vergleichenden Anatomie und Embryologie der Wirbeltiere wirkliches Verständnis finden, trifft ersichtlich nur für ein reiferes Alter zu, nicht aber für 9—10jährige Knaben. (S. aber S. 514 Anm. 2 u. S. 517; vgl. dazu NS. IV 316.) — Selbst der schon von Lüben und später von anderen eingeschlagene Weg, in den Kreis der ersten Tiere einige niedere Wirbeltiere aufzunehmen, ist jetzt beinahe völlig verlassen.

Ob man in VI vorwiegend Holzgewächse, als das dem Kinde nächstliegende Beobachtungsmaterial, zur Besprechung wählen soll (Löw, Kienitz-Gerloff) oder überwiegend Kräuter, als die einfacher gegliederten Gewächse, erscheint uns so wichtig nicht, doch sei hervorgehoben, daß die großen Züge des Lebens unserer Bäume (Laubentfaltung, Blühen und Fruchttragen, Laubfall und Einwinterung) schon aus dem vorschulpflichtigen Alter mitgebracht werden, also ein gegebenes Bekanntes sind, an das anzuknüpfen auf VI und V jedenfalls nicht ganz versäumt werden sollte. Fällt ja doch auch die Unbekanntschaft der meisten Laien mit unseren waldbildenden Bäumen als ärgerlichster Mangel an Pflanzenkenntnis auf.

Gegen die Berücksichtigung der Haustiere im Anfangsunterricht ist geltend gemacht worden, daß diese, durch die Kultur zu stark abgeändert, weniger deutlich die Beziehungen zwischen Bau- und Lebensbedingungen aufweisen. Trotzdem sollten sie auf VI, als dem Kinde nahestehende Wesen, mit berücksichtigt werden. Als 'Nächstliegendes' bietet sich aber der Bau des eigenen Körpers dar, in den W. B. Schmidt u. Landsberg (S. 506 Anm. 3) propädeutisch schon den Sextaner einführen, was sich auch aus Gründen der Gesundheitslehre empfiehlt.

Der für VI und V gebotene, an sich sehr schwierige Lehrstoff muß genügend vereinfacht und durch eigene Arbeit der Schüler bewältigt werden, um eine zuträgliche Kost zu bilden. Als Ziel dieser Klassen führen die pr. Lpl. (S. 61) an: 'Die Erkenntnis der Formen und Teile' und die 'eingehende Durchnahme der äußeren Organe der Blütenpflanzen.' Dieser Lehrstoff darf natürlich nicht als eine Morphologie alten Stils gegeben werden. Es ist vielmehr 'von der untersten Stufe an die Aufmerksamkeit der Schüler auf Lebenserscheinungen und Lebensbeziehungen zu richten'. (Pr. Lpl. S. 65.) Dazu gehört, daß von Anfang an das Organ als Werkzeug des Lebens gefaßt, sein besonderer Bau als den Lebensbedingungen angepaßt erläutert wird. In diesem Sinne bezeichnen wir als botanische Lehraufgabe der Unterstufe eine propädeutische 'allgemeine Botanik'.[1]) Versteht es der Lehrer, das Wesentliche herauszugreifen, den Blick von vornherein auf den Begriff der Entwickelung zu richten, also auch schon zu Anfang das 'Geschehen', nicht nur das 'Sein' zu zeigen, so wird er seine nicht leichte Aufgabe lösen.[2]) Der nie zu verlassende Weg bleibt: vom konkreten Anschauen zur ursächlichen Erkenntnis; das Mittel zu allgemeinen Begriffen und Urteilen zu kommen: der Vergleich.[3])

Aus der Kontroverse über diese Frage in NS. I 96, II 446 und 498 ergab sich, daß dieses Verfahren auch sonst angewandt wird. Ob als erstes Tier ein Affe, der Hund oder Fuchs gewählt wird, ist wohl von geringerer Bedeutung.

[1]) Kraepelin gibt eine solche allgemeine Botanik in seinem Lehrb. (Leipzig) S. 1—33; in Landsberg, Lehr- u. Übungsb. ist sie gesondert ('Lehrbuch') auf 48 Seiten dargestellt, in einigen Teilen allerdings über die Bedürfnisse der unteren Klassen hinaus erweitert (s. d. Begleitwort). Ähnlich ist der erste Abschnitt von v. Becks Grundriß d. Naturg. d. Pflanzenreichs. Wien, S. 1—18. Löw gibt im 1. Teil eine 'Erläuterung der wichtigsten Formbezeichnungen'. In Köhnes Lehrb. enthält der betreffende Abschnitt S. 7—83 auch schon die Verbreitung der Blütenpflanzen. Schmeil verbindet die 'allgemeine Botanik' mit der Lehre vom 'Bau und Leben der Zelle'. Smalian gibt sie als Anhang des 1. Teils (S. 308—36). Andere Lehrbücher (wie z. B. das von Vogel u. Gen.) sind der Verteilung dieses Lehrstoffes auf Anm. u. Erläuterungen treu geblieben, geben aber 'Übersichten'.

[2]) Löw (Meth. Übungsb. 1. Heft S. VIII) betont als Schwierigkeit, die sich einem wahrhaft biologischen Unterricht entgegenstellt, daß der Anfänger in den Organen immer nur feste abgeschlossene Formen sieht. 'Die augenblickliche Form als Resultat eines Entwickelungsprozesses aufzufassen, sie als einzelnes Glied einer unendlichen Reihe von Verwandlungsvorgängen genetisch zu begreifen, dieser Grundgedanke der heutigen Naturwissenschaft, liegt allerdings weit von den Bahnen der volkstümlichen Naturauffassung ab. Aber gerade darum muß der jugendliche Geist schon frühzeitig mit der wirklichen Beobachtung von Entwickelungsvorgängen sich vertraut machen.' Als höchst fruchtbar für diese Unterrichtsarbeit führt Löw den Keimungsprozeß und die Umbildung des Fruchtblattkreises zur Frucht an (§§ 90—97). Ich habe auch mit Erfolg einen Bestäubungsversuch in VI vorgenommen.

[3]) Er wäre ganz falsch, wie H. Müller schon (Pr. Lippstadt 1865) auseinandersetzte, das zweite Lübensche Ziel, das sich durch das Bedürfnis ergibt, Gleichartiges zusammenzufassen und zu Begriffen zu verschmelzen, von der Anfangsstufe auszuschließen. (Vgl. auch Wossidlo, S. 494 Anm. 3.) Der Vergleich, als begriffsbildendes Moment, muß vielmehr schon auf der untersten Stufe einsetzen, sonst würde sich der Prozeß der Verschmelzung des Gleichartigen in den Schülerköpfen von selbst und oft fehlerhaft vollziehen. Die Begriffe aber, die hier gebildet werden sollen, sind solche der 'allgemeinen Biologie' (s. o.), nicht systematische.

Das Tier tritt der kindlichen Auffassung viel mehr als Individuum entgegen, mit dessen Lebensführung sich schon seine spielende Phantasie im vorschulpflichtigen Alter beschäftigt hat. Daher hat in der Zoologie die Einzelbeschreibung noch weit größere Rechte als in der Botanik. Auch ihr Ziel ist nicht dem in der botanischen Einzelbeschreibung gesteckten völlig gleich; während es lautete: 'wie lebt die Pflanze?', fragen wir jetzt: 'wie steht die Summe der Lebensverrichtungen bei einem bestimmten Tier (Fuchs, Katze usw.) mit Bau und Lebensbedingungen in Zusammenhang?' Trotzdem wäre es auch in der Zoologie nicht angebracht, das allen Lebenserscheinungen der Säuger und Vögel Gemeinsame ganz aus dem Auge zu lassen. Um den Begriff der Korrespondenz zwischen Organbau und Funktion scharf aufzufassen, ist vielmehr eine allgemeine Funktionenlehre von Anfang an ins Auge zu fassen.[1])

Eine zusammenhängende Wiedergabe der Einzelbeschreibungen von Schülern der VI und V zu verlangen, ist eine übertriebene Forderung. Sie würde gelöst werden nicht im freien Nachschaffen des in der Stunde Erarbeiteten, sondern 'im engen Anschluß' an den Text des Lehrbuchs. Eine solche Belastung des Wortgedächtnisses entspricht aber weder den Grundsätzen eines wirklichen Beobachtungsunterrichts, noch ist sie aus allgemein pädagogischen Gründen zu rechtfertigen.[2]) — Dagegen muß die Kunst des Beschreibens allmählich erzogen werden. Zusammenhängende Beschreibungen bilden von IV an zweckmäßige Themata für die sog. 'kleinen Arbeiten', wobei man aber guttut, die Aufgabe in die Form einer bestimmten, eng begrenzten Frage zu kleiden, um Weitschweifigkeit und Abirren vom Thema zu vermeiden.[3])

Einige Fragen der Unterrichtspraxis haben zwar für jede Stufe Bedeutung,

---

[1]) Schmidt-Landsberg (Hilfs- u. Übungsb. f. d. zool. Unterr. Leipzig 1901; ähnlich Kraß-Landois, Der Mensch und das Tierreich. Freiburg i. B. 12. Aufl. 1899) stellen den Abschnitt 'Unser Körper' an die Spitze der Zoologie, Schmeil eine die allgemeinen Gesichtspunkte ins Auge fassende Beschreibung der Katze. Matzdorff (Tierkunde für d. Unterr. an höh. Lehranst. Breslau 1903) bringt die allgemeine Funktionenlehre sehr ausführlich und auf die einzelnen Klassenstufen verteilt unter dem Titel 'Erläuterungen und Zusammenfassungen'. Sie berücksichtigen: I. Allgemeines, II. Körperbedeckung, III. Bewegung, IV. Ernährung, V. Empfindung, VI. Fortpflanzung, VII. Verwandtschaft. Im 2. Teile des Buches enthält dieser Abschnitt eine kurze Beschreibung des menschlichen Körpers, im 5. ist unter der Überschrift 'Tierverbreitung' der gesamte Lehrstoff der ersten 5 Teile biozentrisch zusammengefaßt. Die systematischen Lehrbücher (Wossidlo, Berlin; Fickert-Kohlmeyer, Leipzig; Öls, Braunschweig; Graber-Latzel, Leipzig) bringen allgemeine Einleitungen und Gruppenzusammenfassungen. Bail, Leipzig, hat eine 3 Seiten lange 'Einleitung, Der Mensch'; Vogel u. Gen. bringen auch in der Zoologie das Allgemeine in 'Erläuterungen'.

[2]) Vogel (der Verfasser des biologischen Lehrplans des Königst. Rg., Progr. 1894) nennt sie geradezu 'sträflichen Unfug' und verlangt mit ebenso großer Berechtigung, daß an die häusliche Arbeitskraft der Schüler nur minimale Anforderungen gestellt werden.

[3]) 'Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen' veröffentlichte Völcker (Pr. d. Rg. Schönebeck a./E. 1892); ebenso Schulte-Tigges (Pr. d. Rg. Barmen 1892). Vgl. im übrigen VD.: Hannover 1895; Schleswig-Holstein 1895; gelegentlich der Behandlung des biologischen Unterrichts: Rheinprovinz 1893. — Schon das Pr. Lippstadt Rg. 1872 weist auf die Notwendigkeit hin, den deutschen Aufsatz auf der Mittelstufe durch 'Facharbeiten' nicht nur vorzubereiten, sondern sogar zu ersetzen.

pflegen aber auf der Unterstufe die meisten Schwierigkeiten zu bereiten; so zunächst die Besorgung des notwendigen Unterrichtsmaterials in der Botanik. In kleineren Städten kann man unbedenklich einzelne freiwillig sich dazu meldende Schüler abwechselnd zu dieser Dienstleistung heranziehen. Der Lehrer bringt ein blühendes Exemplar mit und überläßt die Besorgung der Beobachtungspflanzen denjenigen, die erklären, sie wüßten diese Pflanze in größerer Menge zu finden. Auch ein Klassenherbar tut gute Dienste. In besonderen Fällen wird aber trotz alledem der Lehrer helfend eintreten müssen. — In größeren Städten wird meistens die Pflanzenlieferung einem Gärtner übertragen. Ein Zentral- oder Stadtgarten liefert brauchbares Material aber nur dann, wenn er unter sachgemäßer Aufsicht steht.

Schon diese Schwierigkeit legt allen Schulen, vor allen denen der Großstadt, die Anlage eines Schulgartens nahe, der aber unterrichtlich weit mehr leisten kann, vor allem einen innigeren Verkehr mit der Natur anbahnen und den Schülern Gelegenheit zur Lösung von Beobachtungsaufgaben schaffen. Schon von Comenius, den Pietisten und Philanthropisten empfohlen (s. o.) und in einer reichen Literatur[1]) behandelt, hat sich der Schulgarten vorwiegend nach zwei Richtungen weiter entwickelt. Diese sind am klarsten durch Pfuhl und Stelz-Grede vertreten. Ersterer betrachtet als Hauptaufgabe die Lieferung des Pflanzenmaterials, das teils in die Klasse gebracht, teils an Ort und Stelle behandelt wird. Er unterscheidet den diesem Zweck gewidmeten 'Pflanzengarten' von dem 'Schulgarten', in dem die Schüler gärtnerisch arbeiten. Stelz und Grede wollen den Schulgarten, in dem auch unterrichtet wird, zur Grundlage des gesamten Unterrichts machen. Da sie in ausgesprochenem Maße die Lebenserscheinungen berücksichtigen, züchten sie die Pflanzen unter den natürlichen Existenzbedingungen und bilden im kleinen die Pflanzenformationen der Heimat nach (Feld-, Kultur-, Berg-, Felsen-, Wasserpflanzen, Wald, Wiese, Moor, Watte). Ohne zu verkennen, daß in der Kleinheit dieses Abbildes etwas 'Unnatürliches' liegt, scheint mir doch der Schul-

---

Themen für die 'kleinen Arbeiten' haben außerdem veröffentlicht: Schiller in Gießen, das Altonaer Rg. und in jedem Jahresbericht das Wilhelmsgymn. in Königsberg i. Pr.

[1]) Besonders wichtig sind von neueren Schriften außer den VD. Pommern 1873 u. 1885, Posen 1891 und den Verh. über Fragen des höh. Unterrichts, Berlin 1891: Pfuhl, Der naturbeschr. Unterr. am Gymn. Pr. Mariengymn. Posen 1889; derselbe, Der Pflanzengarten an den höh. Lehranst., seine Verwendung, Anlage u. Pflege (NS I 37 u. 140); Stelz u. Grede, Der Schulgarten der Bockenheimer Realschule (Pr. 1896); Stelz u. Grede, Entwurf einer Stoffverteilung für den bot. Unterr. bei Verwendung eines Schulgartens (Pr. 1900); Stelz, Der Schulgarten an der höh. Schule der Großstadt (NS. II 158); Erb, Der Schulgarten d. Rg. u. d. Rech. Gießen (Pr. 1892); Luks, Der Schulgarten (Pr. Tilsiter Gymn. 1896); Passarge, Der Schulgarten. Berlin 1899; zusammenfassend: Lanner, Über die Bedeutung und Einrichtung wissenschaftlichnr Gärten und Conwentz, Die Heimatkunde in der Schule. Berlin 1904. Vor allem sind auch die Bemühungen E. Schwabs zu erwähnen (Der Schulgarten. Wien 1876), der bereits auf der Wiener Weltausstellung 1873 bei der Musterschule einen Schulgarten zeigte. Österreich ist uns nach Matzdorffs Urteil (a. a. O. S. 15) mit der Einrichtung von Schulgärten vorausgeeilt. Über Benutzung der Schulgärten für Schülerarbeiten vgl. meinen Bericht NS. IV 145 u. 186.

garten nach Stelz-Gredeschem Muster für die Großstadt, wo Ausflüge naturgemäß zu den Seltenheiten gehören, vorzüglich in Betracht zu kommen.

Auch was die Exkursionen oder, wie man mit einem voller klingenden Titel sagt, den 'Unterricht im Freien' anbetrifft, besteht ein auffälliges Mißverhältnis zwischen der stark angeschwollenen Literatur[1]) und dem praktischen Betriebe. Es findet sich geradezu jede nur mögliche Stellungnahme von völliger Verwerfung der Ausflüge (Pfuhl) bis zu beinahe ausschließlichem Unterricht im Freien. Der mittlere Weg wird auch hier der richtige sein. Es gibt eben Beobachtungsarbeiten, die die Verhältnisse des Klassenunterrichts zur notwendigen Voraussetzung haben,[2]) ebenso aber solche, die nur im Freien gemacht werden können. — Über das Wie und Was des Unterrichts im Freien kann ich mich kurz fassen.[3]) Die Exkursion darf nie in eine Vergnügungsfahrt ausarten; die Disziplin sei fest, trage aber doch der durch die neuen, schöneren Verhältnisse des Unterrichts gehobenen Stimmung der Schüler Rechnung. Der Unterrichtsstoff der Exkursionen bestimmt sich nach dem allgemeinen Lehrgang (vgl. also die in den Lehrgang der Mittel- und Oberstufe eingestreuten Bemerkungen, besonders auch über die Beobachtung ökologischer Gruppen). In VI können Exkursionen entweder ganz fehlen oder auf die nächste Umgebung des Schulgrundstücks beschränkt werden. In V aber verlangen oder gestatten schon die Bedingungen der Insektenbestäubung, der Zusammenhang zwischen Blattgröße

[1]) Die Notwendigkeit 'das reiche, unerschöpfliche Buch der Natur' unseren Schülern aufzuschlagen, ist oft und zu allen Zeiten betont, auch neuerdings wieder in der Naturf.-Vers. 1904, s. NS. III 525. Es sind vorwiegend äußere Hemmnisse, die diesen Unterricht noch immer nicht zur rechten kräftigen Entwickelung kommen lassen. (Vgl. dazu Landsberg, Zur Frage der unterrichtlichen Ausflüge, NS. II 151.) — In H. Müllers Unterricht waren Ausflüge ein 'integrierender Teil' (vgl. Pr. Lippstadt, Rg. 1865); ebenso legt Löw großes Gewicht auf ihre schulgemäße Einrichtung. Auf der VD. Pommern 1873 hat man sich für sie erklärt; gelegentlich der VD. Schleswig-Holstein 1895 ist eine Heimatkunde dieses Landes zum Zweck des naturw. geogr. Unterrichts und der unterrichtlichen Ausflüge ausgearbeitet worden. — Rupp, Naturw. Exkursionen (27. Jb. des Gymn. Linz 1878) schildert, was alles auf ihnen beobachtet werden kann. H. Wendt, Über Schülerexkursionen mit besonderer Rücksicht auf größere Städte, Berlin 1885, zieht auch Erdkunde, Geschichte, Mathematik, Sprachkunde, Zeichnen und Singen in den Kreis derselben. Ähnlich, wenn auch nicht einen so großen Kreis der Fächer berücksichtigend, Lüddecke (s. S. 496 Anm. 5) und neuerdings Flatt, Basel, Klassenausflüge mit Unterr. im Freien usw. (NS III 212). Kossenhaschen in Jever verlegte wenigstens den größten Teil des biol. Unterr. ins Freie. (NS. IV 97!) — Auf die Notwendigkeit einer besseren Vorbildung der Lehrer für den Exkursionsbetrieb machen besonders Lüddecke, Dahl und neuerdings Schuberg aufmerksam. (Vgl. Anm. 5 auf S. 496 u. NS. V 49 u. 104.) — Meine 'Streifzüge durch Wald und Flur' (Leipzig, 3. Aufl. 1902) sind durchweg auf dem Boden der Erfahrung erwachsen, die ich in mehr als 20jährigem Unterricht auf Exkursionen gemacht habe.

[2]) Wollte man selbst (wie Lüddecke) eine Wandtafel mit Gestell mit ins Freie nehmen, — wie schafft man dann den Schülern den sicheren Platz für Zergliederungen und Zeichenübungen, wie vor allem die Geschlossenheit und Ruhe des Schulraumes?

[3]) Vgl. die ang. Literatur! Über die äußere Einrichtung der Exkursionen habe ich mich genauer ausgesprochen in 'Unterricht im Freien', ZMNU., 25. Jg. S. 241ff., über den Stoff im 'Hilfs- u. Übungsbuch für den bot. Unterr.', in den 'Streifzügen' und in deren Begleitbroschüre 'Einkehr oder Umkehr?'

und -form und Standortsbedingungen, die Samenverbreitung, Laubfall und Einwinterungserscheinungen vorbereitende bzw. abschließende Beobachtungen im Freien.

Die viel erörterte Frage, ob die Führung eines Herbariums (wie es Löw und später Bail verlangten) als obligatorische Leistung gefordert werden darf, erscheint nicht von prinzipieller Wichtigkeit. Immerhin belastet diese Art häuslicher Vorbereitung nicht, gibt eine gute Übung der Hand und des Auges, erhöht die Beobachtungsfähigkeit und erzieht zu einer sorgfältigen Behandlung des gelieferten Beobachtungsmaterials.[1])

Das Zeichnen fand im biologischen Unterricht seit alters Beachtung,[2]) neuerdings ist man, und, wie es scheint, mit Aussicht auf Erfolg, an der Arbeit, hierfür eine angemessene Methode zu finden.[3]) Ohmanns i. d. Anm. erwähnte Einwände gegen das biologische Zeichnen stützen sich vorwiegend auf das Verfahren und die Erfolge der älteren Methode des eigentlichen Zeichenunterrichts. Jetzt sucht man aber schon auf der Anfangsstufe das Erfassen der allgemeinen Form, das Abstrahieren von Einzelheiten und den Mut der skizzenhaften Wiedergabe zu erziehen, nähert sich also in alledem einer Methode, die auch im biologischen Unterricht, allerdings teilweise schon auf einer früheren Stufe, angewandt werden muß. Im Anschluß an die neuesten Bestrebungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts versucht man das Modellieren als Vorstufe auch des biologischen Zeichnens zu verwenden.[4])

---

[1]) Recht gut verwendbar sind dafür und für Zeichnungen Krausbauers 'Naturkundliche Schülerhefte', Leipzig 1900, die gleichzeitig die Möglichkeit gewähren, den Lehrbuchtext für die Einzelbeschreibungen entbehrlich zu machen. (Vgl. Anm. 1 auf S. 504.)

[2]) Schon Min.-Verf. aus der ersten Hälfte des 19. Jh. empfehlen es. Vogel (Pr. Königsst. Rg. Berlin 1894) warnt aber davor, die Naturgeschichts- in eine Zeichenstunde 'ausarten' zu lassen. Ohmann (Progr. Humboldtgymn. 1899) und ähnlich Köhne (Repetitionstafeln, s. u.) verwerfen frühzeitige Zeichenübungen, die nur Karikaturen zutage förderten. — Anleitung zur zweckentsprechenden Stellung von Zeichenaufgaben bringen: Löw (Meth. Übungsbuch), Stoltz (Der abschließende biol. Unterr. Pr. Ruhrort Rg. 1889), Reichenbach (Ziele und Wege), Bugge (Über das Zeichnen als Hilfsmittel beim ng. Unterr. Pr. Landeshut Rg. 1902), Kienitz-Gerloff (Meth. S. 59—61 u. 63—67). Vorlagen dafür bieten: Eichler (Blütendiagramme. Leipzig 1875), Schönichen (80 Schemabilder aus der Lebensgeschichte der Blüten. Braunschweig 1902 und Pr. des Schöneberger Rg. 1902), Stelz u. Grede, Leitfaden der Pflanzenkunde, Leipzig; 2 erklärende Farbenskizzen; Vogel-Ohmann (Zoologische Zeichentafeln. Berlin, Winckelmann), Köhne (Repetitionstafeln für den zool. Unterricht. Berlin, Müller) — die beiden letztgenannten aber noch wesentlich zu vereinfachen; Schönichen (Zoologische Schemabilder. Stuttgart, Nägele 1904; vorläufig erschienen: Protozoa, Coelenterata, Echinodermata); Zeichenskizzen für den Unterr. in der Nk., herausg. vom Bezirkslehrerverein München bei Kellerer, vgl. Engleder, NS. IV 21.

[3]) Eine richtige Auswahl und Behandlung der Zeichenaufgaben (Blattumrisse, Blütenstände, Blütenlängs- und -querschnitte für die erste Stufe), macht für den botanischen Unterricht kaum Schwierigkeiten, größere für den zoologischen. Doch hat E. Wagner (Über das Zeichnen im ng. Unterr. NS. I 29) gezeigt, wie ein mit der denkenden Betrachtung des Objekts verknüpftes Zeichnen auch hier hübsche Erfolge zeitigen kann. Franken (Warum, wann und wie im nk. Unterr. gezeichnet werden muß. NS. III 94) verknüpft die biologische Betrachtungsweise mit der Stellung und Entwickelung der Zeichenaufgabe. Das 'Gedächtniszeichnen' empfiehlt Möbuß, NS. IV 337.

[4]) Derartige Versuche werden z. B. in der Seminarübungsschule in Jena und von

B. Mittelstufe.

Eine neue Zielstellung erhält der Unterricht der Mittelstufe in der Aufgabe, Ordnung in die Menge von Einzelerkenntnissen zu bringen. Nun 'weist aber', wie Willmann (Did. II, 254) sagt, 'das Einzelwesen, der nächste Gegenstand der Betrachtung, nach zwei Richtungen über sich hinaus: einerseits auf die Wesen der nämlichen Familie, Art, Gattung, und andererseits auf solche Wesen, mit denen es vermöge seiner Lebensbedingungen in Beziehung steht. Die erstere Richtung führt auf das naturwissenschaftliche System, die letztere auf die natürlichen Lebenseinheiten; beide haben für die Forschung ihren Wert.' Gruppenbildung kann nur aus zweckmäßig gewählten und behandelten Einzelbeschreibungen hervorgehen, und durch Vergleiche erarbeitet werden. Abteilungen der Blütenpflanzen, deren typische Vertreter auf dieser Stufe erst analysiert werden können, sind: Kätzchenträger und einige andere zweiblattkeimige Windblütler, Gräser, Riedgräser, Binsen und Rohrkolbengewächse. Daneben werden einige Pflanzen von ausgesprochenem Insektenblütlertypus (etwa Arum oder Aristolochia und Orchideen) und Übergangsformen zwischen Insekten- und Windblütlern nicht fehlen dürfen. Endlich sind gewisse Lebenserscheinungen der Pflanzen durch zusammenfassende Beobachtungen zum Verständnis zu bringen und einige physiologische Beobachtungen und Versuche anzustellen.[1]) Alle Einzelbeschreibungen und Beobachtungen unterscheiden sich von denen der Unterstufe dadurch, daß sie ihr deutliches Ziel in der Aufstellung von Gruppenbegriffen haben.

Manche systematischen Begriffe drängen sich der Auffassung von selber auf (Röhrenblüte, Schmetterlings- und Lippenblüte — Raubtier, Huftier u. a. m.). Ähnlich steht es mit einigen ökologischen Sammelbegriffen (Trocken-, Sumpf-,

---

Pappenheim (Gr. Lichterfelde) angestellt. Vgl. auch Pabst, NS. IV 385! Jede Fertigkeit, die Hand und Auge übt, kommt am letzten Ende auch der wissenschaftlichen Erkenntnis zugute. Zudem bildet sie ein gutes Gegengewicht zu der an unseren höheren Schulen überwiegenden Kopfarbeit. — — Nebenbei sei erwähnt, daß die Plastolin genannte Knetmasse in der Hand des Lehrers zur Veranschaulichung schwieriger Formverhältnisse recht geeignet ist. Vgl. W. B. Schmidts Mitteilung, NS. I 72.

[1]) Kletternde, windende, rankende Pflanzen, Schlafstellungen der Blätter und Blüten, andere Reizbewegungen; fleischfressende Pflanzen, phanerogame Schmarotzer und Halbschmarotzer, Fäulnispflanzen. — Aufzucht von Pflanzen in Blumentöpfen oder im Schulgarten von der Keimung bis zur Fruchtreife, makroskopischer Nachweis der Gefäßbündel und ihrer Funktion (Versuch mit Eosinfärbung und Ringelungsversuch), makroskopischer Nachweis der Spaltöffnungen und Versuche über die verschiedene Transpirationsgröße verschiedener Pflanzen, Bestäubungsversuche, Beobachtungen über Lichteinwirkungen. — Anleitungen zur Anstellung pflanzenphysiologischer Schulversuche findet man bei Detmer, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. Jena 1904; Schleichert, Anleitung z. bot. Beob. u. pflanzenphys. Experimenten. Langensalza; Pfuhl, Der Unterricht in der Pflkde. Leipzig; Oels, Pflanzenphysiologische Versuche für die Schule zusammengestellt. Braunschweig; Kienitz-Gerloff, Methodik. Die Ztschr. Natur u. Schule wendet diesem wichtigen Gegenstand fortgesetzt Aufmerksamkeit zu. — Es ist selbstverständlich und auch oben angedeutet, daß nur ein Teil der in dieser Literatur angegebenen Versuche auf der Mittelstufe angestellt werden kann.

Wasser-, Schattenpflanze, Insektenblütler; Lauf-, Kletter-, Schwimmausrüstung u. a. m.). Hierauf kann der Unterricht weiterbauen. Es wird nicht nur gelingen, einige Familien, sondern auch umfassendere Gruppen zur Auffassung zu bringen: Apetale (S. 512 Anm. 2), Choripetale, Sympetale und weiter Einblatt- und Zweiblattkeimer. Dagegen verbietet sich eine wirkliche 'Übersicht über das System der Blütenpflanzen' durch die Schwierigkeit, die natürliche Verwandtschaft der einzelnen Familien zu erkennen. In der Zoologie aber kann sehr wohl eine Übersicht des Systems der Wirbeltiere schon auf dieser Stufe erarbeitet werden.

Vielfach und aufs ausführlichste ist die Frage behandelt worden, ob man mit den engeren (Art, Gattung) oder mit den weiteren systematischen Begriffen (Familie, Ordnung) anzufangen habe. Man kann diese Frage jetzt wohl als gelöst ansehen, ja mit Thomé (s. u.) behaupten, ohne Linné und Lüben hätte der Unterricht wohl nie so einseitig den Weg von Art zur Gattung zur Familie eingeschlagen. Der richtige Weg ergibt sich aus der größeren oder geringeren Faßlichkeit der systematischen Begriffe.[1])

Wert erlangt die Systematik erst dadurch, daß sie uns in der Anordnung der Organismen ihren Stammbaum aufzuzeichnen versucht. Es ist bekannt genug, daß gerade die Studien über die verwandtschaftlichen Beziehungen der Blütenpflanzen zu den schwierigsten in der Botanik gehören, es ist also ohne weiteres klar, daß diese streng wissenschaftlichen Untersuchungen nicht Gegenstand des

[1]) Löw (Der bot. Unterr. Bielefeld u. Leipzig 1876) verwirft die Lübensche Methode als Auseinanderreißen 'verschiedener Schritte der Abstraktion, die notwendig zusammengehören', meint aber, eine allgemeine Regel für das einzuschlagende Verfahren lasse sich nicht geben, da manchmal die Art-, manchmal die Familienmerkmale leichter aufzufinden seien. H. Müller (Pr. Lippstadt 1865) erklärt es dagegen für eine notwendige Anpassung an das natürliche Bedürfnis des jugendlichen Geistes, die großen Familienstämme des Tier- und Pflanzenreiches früher ableiten zu lassen als die engeren systematischen Begriffe. Reichenbach (Pr. Adlerflychtschule 1892) nimmt schon in V Familien durch; Wossidlo (VD. Schlesien 1888, S. 103) will ebenfalls den Familienbegriff vorausgehen lassen; ähnlich Thomé, der Korref. d. 42. VD. (Rheinprovinz 1893. S. 90) u. a. Interessant ist die Beobachtung, daß manche neueren Methodiker, die mehr oder minder dem Lübenschen Stufengang treu bleiben, auch die unterrichtliche Verwertung des Linnéschen Systems für notwendig halten. So Köstler (Pr. Naumburg 1884), Krug (Pr. Rg. Barmen 1894), Vogel (Pr. Königst. Rg. Berlin 1894). — Merkel in der Naturf.-Vers. 1904 empfiehlt (wie Reinke s. o.) die Systematik tunlichst zurücktreten zu lassen (NS. III 523). — Köhnes (Pflkde. S. V) betont das methodisch Wichtigste: 'Hinsichtlich der Ableitung der systematischen Begriffe möchte ich den Grundsatz aufstellen, daß man nicht in schematischer Weise aus ein paar Arten die Gattungsmerkmale, aus ein paar Gattungen die Familienmerkmale usw. entwickele, sondern daß man mit der Ableitung derjenigen Begriffe beginne, die sich dem Schüler am leichtesten aufdrängen.' Das seien die Merkmale einiger größerer Familien, die Merkmale der Mono- und Dikotylen, der Archichlamydeen und Sympetalen, der Unterschied der Sporen- von den Blütenpflanzen, keineswegs aber die Gattungsmerkmale. Zu betonen ist noch, daß die Schulsystematik zwar die wissenschaftliche Nomenklatur braucht, sie aber möglichst wenig als Memorierstoff behandeln sollte. Deutsche Pflanzennamen und tunlichst auch deutsche systematische und morphologische Terminologie! (NS. III 337.) Wo von dieser Regel in diesen Blättern abgewichen ist, liegen besondere Gründe vor, der Wunsch nach allgemeiner Verständlichkeit oder Übernahme der Bezeichnungen aus den angegebenen Quellen.

Schulunterrichts sein können. Nun sagt aber Reinke, der vor einem Übermaß der Systematik eindringlich warnt (MhS I, 445): wenn die Schule vergleichende Morphologie und Physiologie treibe, so ergeben sich die großen Umrisse der Klassifikation von selbst. Auf solchem Wege könnten und sollten, meinen auch wir, nicht nur, wie schon lange gebräuchlich, die großen Abteilungen der Ein- und Zweiblattkeimer gewonnen, sondern auch die Beziehungen in Betracht genommen werden, die zwischen Apetalen, Choripetalen, Sympetalen einerseits und Wind- bzw. Insektenbestäubung andererseits, zwischen Diöcie und Dichogamie einerseits und der Vermeidung der Selbstbestäubung andererseits, zwischen Nektarlosen und Nektarblumen und den besonderen Einrichtungen für Insektenbestäubung usw. bestehen. Ähnliche Beziehungen können auch zwischen Blütenbau, Fruchtbildung und Samenverbreitung aufgedeckt werden. Auf diesem Gebiete hat die Schulsystematik noch eine reiche und gewinnbringende Arbeit vor sich.[1]) — Hiermit ist *implicite* schon die Frage nach der Wahl des dem Unterricht zugrunde zu legenden Systems beantwortet. So berechtigt es ist, vom Lehrer zu verlangen, daß er sich eine gewisse Vertrautheit mit der systematischen Forschung erwirbt oder bewahrt, so sehr mit Unrecht stellt nicht selten die Kritik die Anforderung, daß die botanischen Schulbücher durchaus das derzeit neueste und von der Wissenschaft am meisten gebilligte System zugrunde legen.[2]) — Daß nur wenige große Familien durchgearbeitet werden können, daß keineswegs ein Wortwissen hier erstrebt werden darf (wie früher wohl manchmal empfohlen wurde), ergibt sich aus dem Grundsatz, daß überall im biologischen Unterricht das Erarbeiten, nicht das Erlernen der Begriffe von Wert ist. 'Aufgeben und Abhören' ist in jederlei Unterricht, ganz besonders aber im Beobachtungsunterricht 'eine lumpige Methode'.

Im Interesse der Systemkunde können auch die Bestimmungsübungen verwandt werden.[3]) Wenn die Familiendiagnose wenigstens in der Hauptsache

---

[1]) Einen sehr beachtenswerten Versuch nach dieser Richtung hat Worgitzky gemacht, vgl. 'Blütenbiologie und Systematik', NS. II 81 usw. Zur sachlichen Belehrung sei ferner hingewiesen auf Knuth, Handbuch der Blütenbiologie. Leipzig; Kerner v. Marilaun, Pflanzenleben. Leipzig u. Wien 1891; Ludwig, Lehrbuch der Biologie der Pflanzen. Stuttgart 1895; aber auch auf Worgitzkys kleines, reizendes Büchlein 'Blütengeheimnisse'. Leipzig 1901; Kirchner, Löw, Schröter, Lebensgeschichte der Blütenpflanzen Mitteleuropas. Stuttgart 1904, im Erscheinen begriffen.

[2]) So spricht sich auch Kienitz-Gerloff (Meth. S. 186) aus, der z. B. auseinandersetzt, daß die von der Wissenschaft mit Recht verworfene Abteilung der Apetalen von der Methodik ebenso mit Recht beibehalten wird. Er rät dem Lehrer, auf diesem Gebiet den Kampf zwischen seinem wissenschaftlichen und methodischen Gewissen unbedingt zugunsten des letzteren zu entscheiden.

[3]) Müller, wie wohl alle Lehrer jener Zeit, übte das Bestimmen 'ausgiebig nach Leunis', Wossidlo will es beschränken. Schullerus dagegen (vgl. Anm. 1 S. 496) möchte dem ganzen Unterricht ein Lehrbuch in Tabellenform zugrunde legen. Buchenau (Zwei Abschnitte a. d. Praxis d. bot. U. Pr. Bremen Rsch. beim Doventor 1890) und im Anschluß an ihn Löw (Did. S. 46, 47) betonen mit Recht, daß ein völlig freies Bestimmen einer beliebigen einheimischen Pflanze einen über die Grenzen des Schulunterrichts hinausgehenden Grad des botanischen Wissens voraussetzt. Hiermit verglichen gewährt wohl R. Hertwig

erarbeitet ist, kann man den Schülern die Aufgabe stellen, eine Anzahl Vertreter dieser Familie zur nächsten Stunde mitzubringen. Schon die durch gemeinsame Arbeit erlangte Aufdeckung der hierbei gemachten Fehler ist bildend. Eine zweite Gelegenheit zu etwas anders gearteten 'Bestimmungsübungen' bietet die ökologische Gruppenbildung. Haben die Schüler — nach vorangegangener Anweisung auf einer Exkursion — Pflanzen eines bestimmten Standorts in die Klasse mitgebracht, so wird dort die Aufgabe gelöst, deren Familienzugehörigkeit festzustellen. Dabei beschränkt man sich jedoch vorteilhaft auf Pflanzen der wenigen großen schon bekannt gewordenen Familien.[1])

Auch der ökologischen Gruppenbildung ist (wie wir S. 510 sahen) im Unterricht vorgearbeitet. So liegt nun nichts näher, als die Schüler auf die natürlichen Standorte selbst oder in den Schulgarten zu führen. Jene Eigenschaften, die verwandtschaftlich verschiedenen Pflanzen ein ähnliches Gewand geben, stellen sich dort am eindringlichsten dar. Die Beobachtung, daß den Pflanzen verschiedene Mittel zur Verfügung stehen, die Ungunst der Standortsverhältnisse zu ertragen, daß 'Flüchtlingen' aus einer Pflanzengemeinde eine neue Erscheinungsform durch die veränderten 'unnatürlichen' Lebensbedingungen aufgedrückt wird, schaffen schon bei der Beobachtung in der Natur die Gesichtspunkte, nach denen der Klassenunterricht in eine vertiefte Behandlung der Pflanzengruppen der Heimat eintreten kann. Hier werden Art und Wirkung der Anpassung und Gliederung der Anpassungsformen genauer studiert, hier treten auch die oben erwähnten systematischen Untersuchungen in ihre Rechte.[2])

(in Verworns Beiträgen usw. Jena 1904 und NS. III 681) den zoologischen Bestimmungsübungen einen zu breiten Raum. (Vgl. auch NS. III 548.)

[1]) Weiter als hiermit angedeutet kann das Gymnasium seine Schüler nicht führen. Die Realanstalten können wohl noch, wie Löw (a. a. O.) vorschlägt, Arten derselben Gattung, Gattungen derselben Familie wirklich bestimmen lassen, und so wenigstens einzelne Schüler zu der privaten Benutzung einer Flora, von denen eine Anzahl in der Schülerbibliothek bereit gestellt werden sollte, anleiten. Das Linnésche System erscheint uns auch als Schlüssel zur Auffindung der Gattungen entbehrlich und könnte völlig aus dem Schulleben verschwinden. (Vgl. Buchenau a. a. O., aber auch Hansen u. Fitschen, NS. IV 213 u. 264.)

[2]) Es handelt sich — und das erscheint wesentlich — bei diesen physiologischen Beobachtungen nicht um zufällig gewonnene Einzeleindrücke, sondern um nach bestimmten Gesichtspunkten erarbeitete bildartige Ausschnitte aus dem Gesamtleben der Natur. Dies eben ist's, was ihnen eine gewisse Dauer verleiht. Man vergleiche hierzu die pr. Lehrpl. S. 65: 'Naturwissenschaftliche Exkursionen werden die Möglichkeit gewähren, die Lebenserscheinungen der Tier- und Pflanzenwelt, die gegenseitige Abhängigkeit und die Lebensgemeinschaften beider der Anschauung und dem Verständnis der Schüler nahe zu führen.' Detmer (in Verworns Beitr.) legt auf die Behandlung von Lebensgemeinschaften großen Wert und möchte bei erweitertem biologischen Unterricht das 'Lebensbild' Garten in VI, die Lebensgemeinschaft Roggenfeld in O II, einige typische Pflanzenformationen im Anschluß an Exkursionen in O I durchgenommen wissen. (Vgl. dazu NS. III 548!) Daß aber bis zur höchsten Unterrichtsstufe Exkursionen ähnlichen Inhalts hohes Interesse erwecken, weiß ich aus persönlicher Mitteilung von Prof. Dr. K. Fricke. (Vgl. auch seine Programmarbeit, S. 21, 22.)

Eine ausführliche Darstellung der Behandlung solcher 'Lebensgemeinschaften' habe ich im 'Hilfs- und Übungsbuch' gegeben. Gräbners 'Botanischer Führer durch Norddeutschland', Berlin, führt in die Kenntnis der Vegetationsformationen ein. Coßmann-

Die Mittelstufe der Gymnasien ist von der der Realanstalten mehr als im botanischen, in der Verteilung des zoologischen Lehrstoffs verschieden. Die Besprechung der Wirbeltiere ist dort für V angesetzt, hier bis zur IV ausgedehnt und wird in O III noch einmal wiederholt. Daher kann größeres Gewicht auf die Erarbeitung vergleichend anatomischer Tatsachen gelegt werden, was in dem badischen Lehrplan, der dieses Kapitel für U III ansetzt, direkt verlangt wird.[1]) — Neben der systematischen Gruppenbildung dürfte aber auch die ökologische nicht vernachlässigt werden, um so weniger, als der Geographieunterricht der folgenden Klasse die außereuropäischen Erdteile und die Kolonialgeographie zur Lehraufgabe hat. Die größeren oder kleineren ökologischen und systematischen Gruppen der Säuger und Vögel decken sich vielfach miteinander, und selbst wo eine systematische Gruppe mehrere biologische umfaßt, lassen sich beide Arten der Anordnung sehr wohl und mit sehr erwünschter Wirkung, besonders auch für die Festigung der systematischen Begriffe, vereinen. Wo könnte denn auch eine neue, über die biozentrisch behandelte Einzelbeschreibung hinausweisende Zielstellung besser gefunden werden, als darin, daß man, die Natur nachahmend, mehrere Tierarten zusammen in denjenigen Abschnitt des Erdganzen stellt, in den sie gehören, der ihre gemeinsame Heimat, der Schauplatz ihrer Lebensverrichtungen und die gemeinsame Ursache ihrer Anpassungen ist.[2]) Das Gymnasium hat (auf V) weniger Zeit für Gruppenbildung. Immerhin können auch hier, indem der Stoff der Einzelbeschreibungen schnell zur Bildung allgemeiner Begriffe verarbeitet wird, die wichtigsten vergleichend anatomischen Begriffe gewonnen und Blicke eröffnet werden auf das Tierleben in Wald und Steppe, am und im Wasser.

Eine andere Ergänzung der in den ökologischen Pflanzengemeinden gewonnenen Gruppenbilder findet durch die Berücksichtigung des Insekten-

Höcks Deutsche Schulflora, Breslau, bezeichnet die geographische Zugehörigkeit der Pflanzen durch Randzeichen. Zum weiteren Studium seien empfohlen: Warming, Ökologische Pflanzengeographie. Berlin 1896; Schimper, Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage. Jena 1898; Höck, Grundzüge der Pflanzengeogr. Breslau 1897.

[1]) Bastian Schmid in Unterr.-Bl. f. M. u. Nat. 1901 und Ruska (Die Wirbeltiere. Pr. Heidelberg O.-Rsch. 1902) schlagen die Durchnahme dieses Tierkreises in aufsteigender Reihenfolge vor. Dabei kommen die Erscheinungen des Blutkreislaufs und ihr Zusammenhang mit der Art der Atmung, mit dem Übergang zum Luftleben, zur klaren Auffassung, der Bau des Extremitäten- und Rumpfskeletts wird in seiner physiologischen Bedeutung besser verstanden, ja das ganze Verhältnis zwischen Grundbauplan und Anpassung erscheint durchsichtiger. Manches aber, wie z. B. die embryonale Kiemenbogenentwickelung im Kreise der Wirbeltiere, ist auf dieser Stufe entschieden zu schwer. Man wird überhaupt guttun, besonders bei Wahl des aufsteigenden Lehrgangs, vor allem Zuviel an vergleichend anatomischem Stoff und damit vor einer zu großen Anähnelung an den Universitätsunterricht sich zu hüten. Wegen der sehr wichtigen biogeographischen Beziehungen dürfen besonders die Säuger nicht zu kurz kommen.

[2]) Ich möchte das nicht ins einzelne ausführen, da dies in Schmidt-Landbergs 'Hilfs- und Übungsbuch' geschehen ist. — Von weiterer Literatur seien genannt: Haacke-Kuhnert, Das Tierleben der Erde. Berlin; Kobelt, Verbreitung der Tierwelt. Leipzig 1902; Heck in 'Das Tierreich'. Neudamm. Vgl. im übrigen die Einleitung unseres Buches.

lebens bei Exkursionen statt.[1]) Der Unterricht in der Insektenkunde erlangt überhaupt durch die ihn bedingenden äußeren Verhältnisse[2]) und durch den Unterrichtsstoff besondere Wichtigkeit und eine eigenartige Methode.[3]) Nach

---

[1]) Vgl. Pr. Lehrpl. S. 66: 'Einzelne Teile der Zoologie, z. B. die Lehre von den Insekten, können auch im Sommer behandelt werden.' Wieweit der Lehrer in der Benutzung der hiermit gebotenen Gelegenheit gehen will, hängt mit der ganzen Pensenverteilung zusammen. Am meisten eignet sich das niedere Tierleben des Wassers dazu, das Vielerlei, das der Beobachtung geboten wird, in eine gewisse Ordnung zu bringen. (Vgl. dazu Hilfs- und Übungsb. Bot.) Es ist auch keine übel angewandte Zeit, wenn man eine kleine Auslese dieser vielgestaltigen Tiergemeinde alsbald in der Klasse in ruhiger und vertiefter Behandlung vorführt. Gleich empfehlenswert ist es aber, sie im Schulaquarium für den winterlichen zoologischen Unterricht zu züchten. — Das ist natürlich nicht das einzige Kapitel der Insektenbiologie, das bei Exkursionen zur Beobachtung kommt; vgl. vielmehr wegen der Stoffauswahl Landsberg, Streifzüge; Smalian, Grundzüge der Pflanzenkunde. Leipzig 1903 und Dahl, Das Tierleben im deutschen Walde. Jena 1902. Eine unerschöpfliche Quelle der eigenen Belehrung und Anregung ist noch immer Gustav Jägers, Deutschlands Tierwelt. Stuttgart 1874.

[2]) Lebendes Anschauungsmaterial fordert Matzdorff (vgl. S. 497 Anm. 2), ähnlich schon früher Reichenbach (vgl. S. 496 Anm. 1). Neben Aquarium und Terrarium wird neuerdings ein Formikarium nach Lubbockscher oder Wasmannscher Art empfohlen. Dunkles, aufdeckbares Wohnnest, helles Fütterungsnest und die verbindenden Laufröhren sind seine wesentlichsten Teile. (Vgl. NS. IV 61 u. IV 500.) — Praktische Anweisung für Beschaffung und Demonstration des entomologischen Beobachtungsmaterials gibt Mädge (Pr. Elberfeld O. Rsch. 1890) und Vitus Graber (Über d. zool. Unterr. an d. österr. Mittelschulen. Wien 1889). — Man sollte von allen Insektenordnungen eine Art oder Gattung möglichst in allen Entwickelungsstufen und in so zahlreichen Exemplaren beschaffen, daß jedem Schüler, ähnlich wie im botanischen Unterricht, ein Exemplar zur Untersuchung überwiesen werden kann. Einige Arten werden der Zergliederung wegen (s. u.) in Spiritus oder Formalin aufbewahrt, andere gespannt. Jeder Schüler bringt in die Klasse einen großen Kork mit, auf dem das Insekt festgesteckt wird, dazu Pinzette und Präpariernadeln. Mit diesen primitiven Mitteln ist ein sauberes und schonendes Untersuchen der Insekten möglich; erwähnt sei aber, daß sog. 'Insektenkapseln' zu nicht hohem Preise, auf Wunsch schon mit den Insekten, von Besser, Dortmund, und Buchhold, München-Berlin, vertrieben werden. — Von einigen großen Insekten machen einzelne Schüler zu Hause gerne Dauerpräparate, auf Pappe oder Glasstreifen aufgestellt. Bei all diesen Untersuchungen aber lasse man sich von dem Gedanken leiten, daß auf dieser Stufe ein 'Zuviel' in ethischer Beziehung mehr schaden kann, als er in wissenschaftlicher nützt. — Insektensammlungen und Biologien sind von allen Naturalienhandlungen leicht zu beziehen. Aber eigenes Sammeln und Präparieren kann auch hier wenigstens ergänzend eintreten. (Vgl. Dankler in NS. II 129 usw. und über Sammlungen im allgemeinen: Pleyel, Die Schulsammlung. Wien 1903.)

[3]) Müller bewertete den Unterricht in der Insektenkunde, den er auf den Sommer verlegen wollte, so hoch, daß er ihn auf drei Stufen verteilte. Vorbereitet sollte er auf Exkursionen werden, und auf die Verhältnisse der Insektenbestäubung sollte gehöriges Gewicht gelegt werden. — Löw (Did. S. 65) schickt der Durchnahme der Gliedertiere einen auf 3—4 Wochen begrenzten Kursus voraus, der die Begründung der Systemgruppen der Wirbeltiere zum Thema hat. Die Besprechung der Insekten soll mit der Zergliederung des Maikäfers anfangen, dann die Typenmethode festhalten, so daß durch eine Auswahl von 50—60 Insekten aller Ordnungen die Grundlage für die systematische Behandlung geschaffen wird. — Zur Ausführung dieses Planes, der sich (mit Ausnahme des einleitenden Wirbeltierkursus, der ja nur Wiederholungen bringen würde) in dem Lehrbuch von Vogel u. Gen. ausgeführt findet, fehlt dem Gymnasium jedenfalls die Zeit. Die weite Ausdehnung der Typenmethode

meiner Erfahrung kann schon nach der Behandlung von zwei Orthopteren und einem, höchstens zwei Käfern, wozu die Analyse des Flußkrebses sich schon hier gesellen mag, zur Abgrenzung der Insektenklasse geschritten werden. Auf das Anatomische gehe man nur so weit ein, als ein den Bedürfnissen dieser Stufe entsprechend vereinfachter Vergleich mit dem Krebs und mit dem Schema des Wirbeltiertypus es notwendig macht. Der Vergleich der drei oder vier beschriebenen Insekten untereinander bringt dann die Ordnungsmerkmale der Geradflügler und Käfer. Ob man nun gleich in die systematische Durchnahme dieser Ordnungen eingehen will, ob erst noch alle oder einige Ordnungsdiagnosen erarbeiten, mag dahinstehen: jedenfalls sollte die Typenbehandlung so gehalten werden, daß Gruppenbildung und Gruppenbetrachtung nicht zu weit hinausgeschoben werden. Die Ordnungen, bzw. Unterordnungen und Familien der Insekten stellen biologische Gruppen mit stark ausgeprägten Anpassungsmerkmalen dar. Wie im Bau der Mundanhänge und Beine die Lebensweise deutlich wird, wie die Anhänge des Hinterleibs verschiedenen Verrichtungen angepaßt sind, wie die Flügel und mit ihnen der ganze Körperbau je nach der Lebensaufgabe der Insekten ganz verschiedene Gestalt zeigen: dies alles sind Gesichtspunkte, die zwar schon bei den Einzelbeschreibungen, besonders wirksam aber, weil durch Reihenbetrachtung, bei der Gruppenbehandlung zur Anwendung kommen. — Es ist angebracht, an passenden Stellen des Unterrichts zusammenfassende Wiederholungen einzulegen, die (unter Verwertung der Beobachtungen des Sommers) Reihenbildung nach rein 'biologischen' Gesichtspunkten anstreben.[1])

Daß bei einer so gründlichen, natürlich nach Maßgabe der vorhandenen Zeit abzuändernden Durchnahme der Insekten verhältnismäßig wenig Zeit für die anderen Arthropodenklassen übrigbleibt, ist nicht zu verkennen. Sie können unter den vorliegenden Unterrichtsverhältnissen im wesentlichen nur zur schärferen Abgrenzung der Insekten verwandt werden. Daß Krebse und Spinnentiere sehr wohl einer ebenso fruchtbaren, für die wissenschaftliche Erkenntnis

---

würde auch durch eine gewisse Eintönigkeit ermüden und dem Prinzip der Gruppenbildung, das in unserem Lehrgang für diese Stufe vorherrschend ist, widersprechen.

Eine allgemeine Einleitung in die Insektenkunde ist allerdings unentbehrlich. Vogel u. Gen., Bail, Schmeil, Matzdorff u. a. bringen sie bei Gelegenheit einer Einzelbeschreibung (meist des Maikäfers), Wossidlo, Graber, Kraepelin allgemein gehalten. — Für eine innige Verbindung von Morphologie und Biologie ist außer in dem Schmeilschen jetzt auch in der Mehrzahl der anderen Lehrbücher eine Grundlage geschaffen.

[1]) In Betracht kommen in erster Linie die Blumeninsekten in ihrer verschiedenen Anpassung an die Blumen, aber auch in ihrer Anähnelung durch die ökologische Anpassung, die Pflanzenfeinde nach Standort, bzw. Nährpflanze, Art des Angriffs, Schutzfärbung und anderen Verteidigungsmitteln gesondert; Schmarotzer und Inquilinen, Gallenerzeuger; die Raubinsekten, die Wasserinsekten. — Im Rahmen einer solchen Reihenbildung sollte auch die Familien- und Staatenbildung und die damit zusammenhängende Ausbildung sozialer Instinkte und Ausprägung verschiedener Stände behandelt werden. Hier liefert die passendste Grundlage die Ordnung der Hymenopteren, wo sich beinahe alle Stufen der Staatenbildung von dem einfachen Nebeneinandernisten bis zum wohlgegliederten Staatenwesen auffinden lassen. Vgl. v. Buttel-Reepen, Die stammesgeschichtliche Entwickelung des Bienenstaates. Leipzig 1903; dazu auch Wasmann, Zur Kontroverse über d. psychischen Fähigkeiten der Tiere, insbesondere der Ameisen (NS. III 20 usw.).

teilweise noch fruchtbareren Behandlung fähig wären, kann man zugeben, ohne doch in Versuchung zu kommen, diese Erkenntnis unterrichtlich auf Kosten der gründlichen Behandlung der dem Knaben 'näherstehenden' Insekten zu verwerten. — Bei der hier skizzierten Art der Behandlung ordnet sich die Insektenkunde natürlich und naturgemäß in die Gruppenstufe ein.

Die Mittelstufe verwendet nach dem Obigen neue Gesichtspunkte der Betrachtung, und zwar eine Untersuchungsart, die ausgesprochene Verwandtschaft mit wissenschaftlichen Methoden hat (Reihenbildung, Beobachtung von Entwicklungsprozessen), und findet eine praktisch wohl durchführbare Verbindung zwischen den verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen, einschließlich der Geographie. Die Ergebnisse der Anfangsstufe werden durchweg verwertet, und es wird durch das Überführen der dort gewonnenen Begriffe in übergeordnete, allgemeine den Einzelerkentnissen größere Dauer verliehen. Die Gruppenstufe bildet somit einen gewissen vorläufigen Abschluß[1]); sie bringt aber auch eine Fülle von Anknüpfungspunkten für die Oberstufe.

C. Die Oberstufe.

In der Botanik sind Kryptogamen und Gymnospermen, Anatomie und Physiologie die wesentlich neuen Darbietungen der Oberstufe; in der Zoologie die Mehrzahl der niederen Tierkreise und der Anthropologiekursus mit der Gesundheitslehre. Von neuen Pflanzentypen müssen mindestens betrachtet werden: ein Nadelholzgewächs, zwei Gefäßkryptogamen, ein Moos, eine Alge, mehrere Pilze. Nimmt man dazu, daß man kaum umhin kann, einige niedere Tiere den Einzelbeschreibungen des Sommers einzuordnen, will man sich nicht bei ihrer Durchnahme im Winter allen Zufälligkeiten aussetzen, die ihrer Züchtung im Aquarium entgegenwirken, so sieht sich jedenfalls das Gymnasium vor einer solchen Fülle neuen Stoffes bei einer so großen Beschränkung der verfügbaren Zeit, daß ein Zweifel an der Lösbarkeit der gesamten Lehraufgabe wohl verständlich ist.[2])

Um die neue Zielstellung, das Zusammenfassen und Überblicken, bald anwenden zu können, muß alles benutzt werden, was auf eine Kürzung des Weges der Typenmethode hinausläuft, und vor allem, was die frühzeitige Gewinnung großer ordnender Gesichtspunkte ermöglicht. Die wissenschaftliche Erkenntnis

[1]) Da ein solcher vorläufiger Abschluß sich ungekünstelt ergibt, dürften die österreichischen Lehrpläne mit ihrer Trennung der Unter- und Oberstufe den rechten Weg eingeschlagen haben. Es wird in letzter Zeit immer wieder der Wunsch ausgesprochen, daß auch die deutschen Unterrichtsverwaltungen mit Heraufschiebung des abschließenden biologischen unter gleichzeitiger Herabschiebung des propädeutischen Physikunterrichts bald Versuche machen möchten. (Vgl. Kienitz-Gerloff, Meth. S. 99ff. und Bennecke in NS. III 308, vor allem aber auch Klein in der Naturf.-Vers. 1904, s. NS. III 520.) Die Unterrichtskommission der Naturf.-Vers. hat sich allerdings gegen diese Verschiebung ausgesprochen. (S. NS. IV 529 u. V 97.) Sie würde aber voraussichtlich allen beteiligten Disziplinen und der allgemeinen Naturerkenntnis unserer Zöglinge zugute kommen. In Preußen bedeutet den Anfang zu einer ähnlichen Verschiebung die Bemerkung der Lehrpläne über den Anthropologieunterricht. (Lehrpl. S. 66, vgl. diese Ausführungen S. 524.)

[2]) Vgl. hierzu Kränzlin in Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1893, S. 321ff. und meine Erwiderung in Fleckeisens Jb. 1894, S. 100ff. S. aber auch die obige Anm.!

des Baues und der Lebensverrichtungen der einzelligen Organismen hat nun die Lehre von der Zelle überhaupt wesentlich beeinflußt; der Begriff der Arbeitsteilung und des Funktionswechsels der Zellen und damit der Grundzüge der Gewebelehre und der Ernährungsphysiologie kommen bei einer aufsteigend angeordneten Behandlung der Kryptogamen klar zur Auffassung; auch der Begriff der Befruchtung ergibt sich hierbei schärfer, als man ihn in der Schule an den Samenpflanzen ableiten kann. Alle diese Punkte sind uns ebenso viele Winke für die Ausgestaltung des Lehrganges überhaupt, wie besonders der Einzelbeschreibungen.[1])

Der abschließende Lehrgang beginnt hiernach mit einer einleitenden, die wesentlichen Begriffe schaffenden Kryptogamenkunde. Es empfiehlt sich, mit einer Fadenalge[2]) anzufangen. An ihr werden die Zellen als Elementarorganismen erkannt, ihre Fähigkeit, sich zu ernähren, zu wachsen und sich zu vermehren (Teilung) festgestellt. Einige einzellige Algen[3]) werden min-

---

[1]) Eine Verknüpfung des Unterrichtsstoffes aus der Kryptogamenkunde mit demjenigen aus der Pflanzenanatomie und -physiologie empfehlen neben anderen besonders Köstler Pr. Naumburg a. S. Domgymn. 1884, S. 37) und Löw (Did. an versch. Orten). Kienitz-Gerloff wird durch das historische Prinzip der Stoffanordnung dazu geführt, den anatomisch-physiologischen Lehrgang als selbständiges Ganzes abzugliedern und in ihm erst spät die Zelle als das gemeinsame Elementarorgan aller pflanzlichen Gebilde zu demonstrieren. In der an den Schluß des ganzen Unterrichts gestellten Kryptogamenkunde entscheidet er sich (wie wir) für den aufsteigenden Lehrgang. Eine der Hauptaufgaben dieses Kursus ist ihm die Erkenntnis der physiologischen Verhältnisse der Fortpflanzung. Sehr beachtenswert in dieser Beziehung und gegenüber der Ausdehnung dieser unterrichtlichen Aufgabe in Köhnes 'Pflanzenkunde' sind aber Kienitz-Gerloffs weitere Ausführungen (Meth. S. 275, 276): Die geschlechtliche Zeugung sei, in ihrer einfachsten Form als Kopulation, zuerst an Thallophyten beobachtet und richtig gedeutet; erst sehr spät sei es gelungen, den eigentlichen Geschlechtsakt bei den Blütenpflanzen zu entziffern. Daher dürfte es wohl ein vergebliches Beginnen sein, die Schüler zu einer richtigen Auffassung des Generationswechsels bei diesen, sowie bei Farnen und Moosen zu bringen und damit die Brücke zwischen Kryptogamen und Phanerogamen zu schlagen. — Auch für die Erkenntnis der Stufenfolge der Ernährungsvorgänge halte ich die Kryptogamenkunde für unentbehrlich (daher nicht an den Schluß, sondern an den Anfang der Oberstufe gestellt) und die aufsteigend angeordnete sog. genetische Reihenfolge der Demonstrationsobjekte für geeignet, zum untersuchenden und entwickelnden Lehrververfahren zu führen. Vgl. dazu auch Verworn (in Beitr. usw. S. 11, unten), wo allerdings vorwiegend vom zoologisch-anthropologischen Unterricht die Rede ist.

[2]) Vorzüglich geeignet sind Spirogyrafäden, die in stehenden und fließenden Gewässern leicht als größere hellgrüne Watten, die sich schleimig anfassen, aufgefunden werden. Fruktifizierende Spirogyra erkennt man an dem krausen, verworrenen Aussehen, das die hellgrünen Filze angenommen haben.

[3]) Von einzelligen Algen sind am leichtesten und in jedem Gewässer die Diatomeen aufzufinden, Desmidiazeen am besten in Sphagnummooren; andere Formen (Gloeocapsa) in dem gallertartigen blaugrünen Überzug feuchter Mauern. — Realanstalten mögen wohl ein größeres Beobachtungsmaterial von Algen nach dem Vorschlage Ludwigs (NS. II 104) verarbeiten. An Gymnasien ist das ausgeschlossen, auch nicht so wichtig, wie die Gewinnung allgemeiner physiologischer Begriffe. — Zuweilen kommt Sporenbildung oder Kopulation zur Beobachtung; dann wird man natürlich die Gelegenheit nicht versäumen, schon hier auf die Vermehrungsverhältnisse einzugehen; sonst bleibt beim abgekürzten Gymnasiallehrgang die Bildung dieses Begriffes für eine spätere Zeit.

destens noch vorgelegt, bis ganz klar die Erkenntnis herausgearbeitet ist, daß die Zelle als Einzelindividuum lebensfähig ist. Der Assimilationsvorgang wird an der Gasabscheidung der Algenfäden und durch die Stärkeprobe beobachtet, sein Verlauf im einzelnen an dem bekannten Versuch mit Elodeastengeln demonstriert. Das Fehlen des Chlorophylls bei Bakterien[1]) gibt nun die Handhabe, deren saprophytische Ernährungsart von der assimilierenden scharf zu scheiden. Man wird aber auch die ungesucht sich bietende Gelegenheit nicht versäumen, tierische und pflanzliche Lebenserscheinungen in ihrer Ähnlichkeit und Verschiedenheit zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen. Das Fressen der Protozoen kann direkt (wenn nötig mit Anwendung von Farbekörnchen) beobachtet werden. Wenigstens ein Infusor und ein Rhizopod kommen zur Beobachtung; vielleicht sogar noch Hydra (schon wegen der Symbiose mit einzelligen Algen).[2])

Es folgt die Beobachtung der Kultur eines Schimmelpilzes auf Brot oder Früchten, und die Behandlung der Moose und Gefäßkryptogamen, sowie der Gymnospermen.[3]) Die Begriffe, die an diesem Stoff erarbeitet werden, sind auf dem Gebiete der Ernährungsphysiologie: die allmähliche Trennung der Ernährungsfunktionen und ihre Verteilung auf Wurzel, Stengel Blätter, das Auftreten und die Bedeutung der Gefäße; auf dem Gebiet der Sexualphysiologie die Auffassung der Befruchtung und die Trennung der Sporen- von den Samenpflanzen. Daß eine wissenschaftlich völlig zutreffende Auffassung des Generationswechsels auf der Schule nicht erreichbar scheint, ist schon (S. 518 Anm. 1) gesagt; im übrigen hängt der Grad der Vertiefung sehr von der Lehrerindividualität und der verschiedenen Reife der Schülergenerationen ab. Jedenfalls ist auch auf dem Gymnasium der Vorkeim eines Farns und ein Moosprotonema[4]) zu demonstrieren. In den blütenartigen Gebilden von Polytrichum sind Antheridium und Archegonium leicht aufzufinden und den Schülern unter dem Namen und Begriff staubbeutel- und fruchtknotenähnliche Gebilde nahe zu

[1]) Am besten ist hier geeignet (wegen der Größe des Beobachtungsobjekts) Cladothrix dichotoma, gemein in stehenden und fließenden Gewässern, die durch organische Stoffe verunreinigt sind. Es ergibt sich dabei auch die Gelegenheit, auf die 'Selbstreinigung' der Gewässer und die damit im Zusammenhang stehenden praktischen Fragen einzugehen.

[2]) Zuweilen ergibt sich die Gelegenheit, eine Schwärmspore der Vaucheria zu entdecken; aber auch durch die Beobachtung der Protozoen gelangt — und das ist der Hauptgewinn des Hereinziehens von zoologischem Beobachtungsmaterial — der Schüler hier zu der Stufe wissenschaftlicher Erkenntnis, wo ihm die Grenze zwischen tierischem und pflanzlichem Leben verwischt erscheint. Man erlebt in der Klasse eine Wiedererweckung der Stimmung jener Zeit der Ungerschen Entdeckung, die so lebensvoll durch Ungers Aufsatz wiedergegeben wird (abgedruckt in Dannemanns 'Grdr. einer Gesch. der Naturw. Leipzig 1896. I 302).

[3]) Äußere Verhältnisse zwingen oft dazu, von hier aus den aufsteigenden Lehrgang mehr oder minder abzuändern. Das schadet aber nicht besonders viel, wenn man nur die Zielstellung immer wieder von den Schülern erarbeiten läßt.

[4]) Das Prothallium eines Farns ist leicht aus Gewächshäusern zu erlangen, wenn man es nicht durch Aussaat der Sporen erziehen will. Ein Moosprotonema findet man als hellgrünen gespinstartigen Überzug auf Blumentöpfen oder auch im Freien auf wenig betretenem, sonst nicht bewachsenem Boden und kann daran leicht die hervorsprossenden jungen Moospflänzchen demonstrieren.

bringen. So beobachten sie wenigstens an einem Beispiel die geschlechtliche Fortpflanzung der Kryptogamen und die Verteilung der geschlechtlichen und ungeschlechtlichen Vermehrung auf zwei Generationen. Mit einer solchen 'Definition' des Generationswechsels wird sich das Gymnasium begnügen müssen.[1]) Hiermit ist der die Physiologie und Systematik vorbereitende Teil des Unterrichts beendet, am Gymnasium mit Beendigung des ersten kurzen Vierteljahrs. Es ist nun im zweiten noch kürzeren der eigentlich anatomisch-physiologische Kursus zu absolvieren, daneben die Kenntnis der Pflanzenkrankheiten und ihrer Erreger und wenigstens einiger wichtiger 'Waldschwämme'. Von den Pflanzenkrankheiten müssen Staubbrand, Mutterkorn, Rost, Kartoffelfäule und Meltau des Weinstocks genügen. Da die Waldschwämme in manchen Jahren schon im Spätsommer, meist aber erst im Herbst in größeren Mengen zu finden sind, bietet sich für ihre Durchnahme ein doppelter Weg: entweder eine monographische Behandlung, ähnlich der der Pflanzenkrankheiten und vorwiegend im Freien, oder bei Durchnahme des Systems, dessen Grundzüge unterdes gewonnen sind. Auf die verwickelte Pilzsystematik einzugehen, verbietet die Kürze der Zeit, ist auch weit weniger wichtig, als daß unsere Schüler einige praktische Kenntnisse von giftigen und eßbaren Schwämmen erlangen und einen Einblick in ihre Ernährungsverhältnisse und Lebensbeziehungen.

Der anatomisch-physiologische Kursus hat nicht nur in dieser Klasse, sondern auch schon auf der Unter- und Mittelstufe (s. bes. S. 510) so viel Vorbereitung gefunden, daß das Wichtigste nunmehr in kurzer Zeit erledigt werden kann. Dies aber ist die Frage: Wie ernährt sich die Gefäßpflanze?[2])

---

[1]) Dies vielleicht kann noch unter besonders günstigen Verhältnissen, an Realanstalten entsprechend häufiger, klargemacht werden, daß das befruchtete Ei nichts weiter ist als eine aus zwei Zellelementen verschmolzene entwicklungsfähige Zelle, die 'befruchtete Samenanlage' dagegen ein vielzelliges Gebilde, das sich schon innerhalb der Samenhaut zu einem jungen Pflänzchen auswächst, daß also gewissermaßen das aus dem Ei entstehende Pflänzchen in einem früheren Stadium der Entwicklung selbständig wird. Es bedarf wohl kaum des Hinweises, wie sehr auch diese Deutung auf der Oberfläche bleibt. Noch an anderen wohl ohne weiteres kenntlichen Stellen werden die Realanstalten eine auf Beobachtung beruhende Erweiterung eintreten lassen, nicht nur der systematischen Kenntnisse (Bakterien, Gärungserreger, Flechten, Lebermoose, Bärlappgewächse), sondern auch der Kryptogamenfloristik. Die Lebensgemeinschaften zwischen höheren und niederen Pflanzen werden an einzelnen Beispielen zur Kenntnis kommen und auf die Bedeutung der Pilze, Flechten und Moose im Haushalte der Natur wird eingegangen werden. Ebenso werden unsere einheimischen und einige exotische, häufiger angepflanzte Nadelbäume Berücksichtigung finden. Auf diesem ganzen Gebiete tragen Exkursionen zur Belebung des Unterrichts bei. Von Literatur seien genannt: außer den schon öfter angeführten Lehrbüchern, von denen besonders Löw, die neuen Auflagen von Vogel und Gen., Köhne, Schmeil und Smalian hervorgehoben seien: Stoltz, Der abschließende biologische Unterricht in Sekunda (Pr. Ruhrort Rg. 1889) und Kienitz-Gerloff für den Unterrichtsgang an Realanstalten; für Beschaffung und technische Zubereitung des Beobachtungsmaterials: Esser, Das Pflanzenmaterial für d. bot. Unterr. Köln 1892. 2 Aufl. 1903; Möbius, Botanisch-mikroskopisches Praktikum. Berlin 1903.

[2]) Das Gymnasium kann auf die Untersuchung der sexuellen Verhältnisse der Samenpflanzen nicht weiter eingehen, als es bei Gelegenheit des Kryptogamenkursus geschehen ist.

Der Kryptogamenkursus hat die Erkenntnis der Ernährungsphysiologie so weit gefördert, daß diese präzise Zielangabe sofort Verständnis findet, ja daß sie sich nach kurzer Unterrichtsarbeit gliedert in die Unterfragen: welches sind die assimilierenden Organe, welches die zuleitenden, welches die nahrungaufnehmenden? An dem Durchschnitt eines einfach gebauten Blattes übersehen die Schüler leicht die wesentlichen Blattschichten, fassen sie als assimilierende Schicht und als Oberhaut auf und wissen auch die Natur und Bedeutung der Blattadern zu erkennen. Es folgt in bekannter Weise der Nachweis der Bildung von Stärke. Während dieser mikroskopischen Demonstrationen wird durch wiederholende geordnete Durchnahme früher gemachter Beobachtungen das erlangte Unterrichtsresultat erweitert und vertieft.[1]) Es folgen die Demonstration der Spaltöffnungen durch Versuche und unter dem Mikroskop, Transpirationsversuche, Anpassungen an verschiedene Verdunstungsverhältnisse und der Atmungsversuch. — Nun schließt sich die Frage nach dem Zusammenhang der Blattadern mit den Stengelgefäßen an. Nach entsprechenden makroskopischen Demonstrationen gibt die mikroskopische Betrachtung eines Radialschnittes erwünschte Auskunft. Hier und auf einem zum Vergleich herbeigezogenen Querschnitt werden zwei Arten von Gefäßen unterschieden. Ihre verschiedene Aufgabe ergibt sich aus den Resultaten von Ringelungsversuchen. Die Mechanik des Saftumtriebs kann am Gymnasium nur in den größesten Umrissen behandelt werden,[2]) nachdem noch die Demonstration der Saughaare und der Gefäße der Wurzel und ein Versuch über Endosmose vorgenommen sind. Den Schluß macht die Beobachtung und Diskussion über Wasserkulturen.[3])

---

[1]) Mit dem regelmäßigen und ausschließlichen Gebrauch des Skioptikons und der Handmikroskope habe ich mich, wie andere, nicht befreunden können. Die Beobachtungen finden vielmehr an Standmikroskopen statt, an die die Schüler der Reihe nach herantreten. Der als erster vorgerufene Schüler (natürlich wird in der Reihenfolge gewechselt) muß beschreiben, was er sieht, und versuchen, das Gesehene an der Tafel durch Zeichnung richtig wiederzugeben. Die Schüler korrigieren sich gegenseitig unter Hilfeleistung des Lehrers; endlich entwirft dieser ein getreues Bild des Präparats in den natürlichen Farben an der Tafel, das dann von allen Schülern in das 'Beobachtungsheft' eingetragen wird. Trotz dieser Vorbereitung hat der Lehrer fortwährend zu kontrollieren, ob die einzelnen Schüler das unter dem Mikroskop Demonstrierte richtig erfassen, die Zeichnung richtig und ordentlich wiedergeben. Sowie alle Schüler die Zeichnung, wenn auch noch nicht die Beobachtung beendet haben, schreitet der Unterricht fort. Durch Debatte mit den Schülern werden früher gemachte, jetzt planmäßig wiederholte Beobachtungen und etwa nötige neue Demonstrationen mit dem gewonnenen Unterrichtsresultat in Verbindung gesetzt. So z. B. an dieser Stelle des Unterrichts die Lichtanpassungen der ganzen Pflanze, der Zweige und Blätter in Wuchs, Richtung und Gestalt; in Wasserkulturen erzogene Pflanzen, die durch Licht- oder Eisenentziehung bleichsüchtig geworden sind; eine Wiederholung des Assimilationsversuchs u. a. m. Schließlich wird in derselben Weise die Zielstellung für die neue mikroskopische Demonstration gewonnen.

[2]) Weniger zu bedauern ist es, daß der histologische Unterschied der Stämme von Ein- und Zweiblattkeimern hier meist gar nicht demonstriert, sicher nicht gründlicher erarbeitet werden kann. Selbst für Realanstalten halten übrigens Kienitz-Gerloff und Löw ein tieferes Eingehen auf diese Verhältnisse für überflüssig.

[3]) Wie böse die Verhältnisse für diesen Teil des Unterrichts liegen, und wie hieraus der Wunsch sich rechtfertigt, den Abschluß der Biologie so weit heraufzuschieben,

So viel aber kann und muß auf jeder höheren Schule der anatomisch-physiologische Kursus erreichen, daß nunmehr ein scharfes Erfassen der Typen Algen, Pilze, Gefäßkryptogamen und des Zwischenreiches der Moose ermöglicht wird. Die Einteilung der Samenpflanzen in größere Gruppen ist im vorausgegangenen Unterricht vorbereitet und die systematische Übersicht des ganzen Pflanzenreiches kann nun vorgenommen werden, soweit überhaupt der Schule ein Eingehen auf die Einteilungsprinzipien und die daraus sich ergebende Anordnung möglich ist. Kaum eine Schule, sicher nicht das Gymnasium, wird mehr erreichen können als eine Ahnung von den Gedankengängen und Untersuchungen der spezielleren systematischen Forschung. Das richtige Kriterium für den unterrichtlichen Wert oder Unwert wird bleiben, ob ein Begriff wirklich erarbeitet oder nur erlernt werden kann (s. S. 512). Im Überblick über das System kommt auch zur Ordnung und zur Zusammenfassung, was überhaupt in der vorangegangenen Unterrichtszeit an wertvollem Wissen erarbeitet ist. Hier dürften nach meiner Meinung auch nicht ganz die mannigfachen Berührungspunkte des botanischen Wissens mit der Geographie übergangen werden.[1])

bis wenigstens ein propädeutischer chemischer Kursus vorausgegangen ist, ist oft genug ausgeführt worden. Unter den heutigen Verhältnissen muß man eben sehen, wie viel oder richtiger wie wenig man im physiologischen Unterricht selbst von grundlegenden chemischen Begriffen erarbeiten kann. Jedenfalls bedarf dieser Teil des Unterrichts am Gymnasium der Beschränkung auf das Allernotwendigste und einer völlig propädeutischen Behandlung. Dagegen ist es sehr angebracht, abweichende Ernährungsverhältnisse, die ja im früheren Unterricht beobachtet worden sind, zur Klärung der Verhältnisse heranzuziehen (Schmarotzer, Saprophyten, fleischverdauende Pflanzen, Stickstoffsammler usw.). — Daß die Wachstumsverhältnisse der höheren Pflanzen am Gymnasium nicht behandelt werden können, ist bedauerlich, aber nicht zu ändern. Über die Literatur vgl. S. 510 Anm. 1. Besonders für Realanstalten sei auf den ganz vorzüglichen Abschnitt in Kienitz-Gerloffs 'Methodik' verwiesen, für den gesamten botanischen Unterricht der Oberstufe zur Vorbereitung für den Lehrer auf Straßburgers u. Gen. Lehrbuch der Botanik. 7. Aufl. Jena.

[1]) Am Gymnasium kommt sogar erst jetzt manches wichtige Kapitel des eigentlichen botanischen Wissens zur unterrichtlichen Behandlung (vgl. S. 520 Anm. 1, Bakterien usw.). Dazu aus den Grenzgebieten der Naturwissenschaften: Grenze pflanzlichen Lebens; Moorbildung und Moorvegetation; Moos- und Flechtentundra; Stein- und Braunkohlenflora; vertikale und horizontale Baumgrenze, Waldgürtel der Alten und Neuen Welt, tropischer Urwald, Steppen- und Wüstengebiete der Erde. Hier schließen sich auch (mehr allerdings bei erweitertem Unterricht) Mitteilungen über die prähistorischen und historischen Veränderungen von Deutschlands Pflanzenkleid an (Verknüpfung mit der Geologie). (Vgl. dazu Landsberg u. Schmidt, Landsberg a. a. O., aber auch Smalian und die neuen Auflagen des Lehrb. von Vogel u. Gen.) Wenn die ökologischen Pflanzengruppen der Heimat (s. S. 513 u. 514) auf Exkursionen zur Anschauung gebracht worden sind, gelingt es, unterstützt von geeigneten Bildern (Karsten u. Schenck, Vegetationsbilder, Jena, die leider für den Klassenunterricht etwas zu klein sind) leicht, auch die wichtigsten exotischen Pflanzenformationen zur lebendigen Anschauung zu bringen. Da die Diskussion von botanischen Gesichtspunkten, den eigenartigen Formen und Lebensbedingungen größerer, oft auch systematischer Pflanzengruppen ausgeht (Moose und Flechten, Gefäßkryptogamen, Nadelbäume, Palmen, Succulenten, Gräser, Zwiebel- und Knollengewächse, Mimosen usf.), gehört diese Vermittelung pflanzengeographischer Anschauungen in den botanischen Unterricht. Die Benutzung der hier geschaffenen Begriffe, vor allem auch die eigentliche Pflanzengeographie muß allerdings dem geographischen Unterricht

Dadurch wird die Gelegenheit geschaffen, die Kolonialpflanzen als lebende Wesen, nicht nur als Lieferanten wertvoller Stoffe zu betrachten.[1])

Für das am Gymnasium auf wenig mehr als das letzte Vierteljahr beschränkte zoologische Pensum wird entsprechend der ganzen Behandlung der Oberstufe wieder der aufsteigende Lehrgang gewählt. Die einzelligen Tiere sind im Sommer so weit beobachtet, daß nunmehr an wenigen konservierten Exemplaren (Kernfärbungen!) die Merkmale des ganzen Kreises erarbeitet werden können. Daran schließt sich zweckmäßig sofort eine Übersicht des Kreises der Protozoen, die auch einiges Gewicht auf die Fossilien und ihre Bedeutung für den Aufbau der Erdrinde legt. Aus dem weiteren zoologischen Lehrstoff muß im Interesse der gründlichen Behandlung weniger Formen eine strenge Auswahl getroffen werden. Bryozoen und auf dem Gymnasium sogar die Tunikaten und Echinodermen, sind nicht notwendige Stationen auf dem Wege zu dem Ziele eines großzügigen Uberblicks über das Tierreich. Denn hier handelt es sich im wesentlichen nur, ich möchte sagen, um einen logisch genügenden Überblick über die Organisationsstufen, die die Natur als wesentliche Grade eines Fortschritts in der Ernährungs- (und Bewegungs-)Physiologie vom einzelligen Organismus an darbietet. Nach demselben Gesichtspunkte wird auch innerhalb der Kreise eine Auswahl dahin getroffen, daß in jedem einzelnen Falle nur das Typische zum scharfen Erfassen kommt. Der Kreis der Arthropoden wird hier eine kleine Erweiterung der Behandlung finden, doch hat das Gymnasium nicht die Zeit, die Aufgaben zu lösen, die sich daran knüpfen ließen.[2])

überlassen werden. Dann müßten allerdings nicht die geographischen Stunden zur Ergänzung der Stundenzahl an die verschiedensten Lehrer (auch Altphilologen und Theologen kann man darunter finden) verteilt, sondern dem Geographen übergeben werden, der heutigentages wohl in der Mehrzahl der Fälle Verbindung mit dem Biologen suchen wird, oder diesem selber.

[1]) Daß hierbei ein Einblick erschlossen wird in die klimatischen und ökologischen Bedingungen unserer Kolonien, wird hoffentlich in einer Zeit als nicht wertloser Gewinn betrachtet werden, wo der Deutsche endlich anfängt, über den heimatlichen Zaun hinweg den Blick in die weite Welt zu richten.

Sehr wertvolle Anregungen erhält der Lehrer aus Sadebeck, Kulturgewächse usw., Jena; Grundlage für den Unterricht bieten Landsbergs und Schmidts Bücher und Smalians 'Grundzüge'.

Zum Schluß sei noch bemerkt, daß die Mittel- und Unterstufe in mancher Stunde, wo lebendes Anschauungsmaterial fehlt, Kolonialpflanzen in Einzelbeschreibungen behandeln kann. Als Nachbildung von Kolonialpflanzen sei empfohlen die Jauch-Steinsche 'Flora artefacta' (Breslau, Priebatsch); als Bilder Zippel-Bollmann (neu bearbeitet von Thomé, Braunschweig 1903) und Schmidt-Göring (Leipzig). Die Linnaea liefert Kolonialprodukte.

[2]) Löw (Did. 71—73) stellt sie auch für Realanstalten zurück gegenüber der anderen: Durch eine vergleichende anatomische Betrachtung der Wirbeltiere die wichtige Lehre vom 'Bau und den Verrichtungen des menschlichen Körpers' wirksam vorzubereiten. — Das Gymnasium kann diese Behandlung der Wirbeltiere erst in den Anthropologiekursus selbst hineinarbeiten. Bleibt oder schafft man sich dann und wann durch Beschränkung anderer Stoffe noch etwas Zeit, so wird sie für eine Wiederauffrischung der in V gewonnenen Kenntnisse (s. S. 514) besser verwendet. Für die ganze Behandlung des Zoologiepensums der U III gymn. hat mir, unter der nötigen Auswahl, das Lehrbuch von Vogel u. Gen. in seinen zusammenfassenden Paragraphen eine gute Grundlage geboten. Auch die anderen

Dem Gymnasium steht nach den preußischen Lehrplänen von 1901 ein neuer Weg zur Behandlung des Anthropologiekursus offen. In 'wesentlicher Beschränkung auf das Anatomische' soll er gegebenen Falles in einem Vierteljahr der O III erledigt werden, wofür dann als Ersatz ein physiologischer Kursus in einer der Oberklassen, am besten in I eintreten würde. So verlockend dieser Weg ist, so große Schwierigkeiten stellen sich ihm in der Praxis entgegen. Eine Beschränkung auf das Anatomische darf deshalb nicht eintreten, weil gerade die innige Verknüpfung von Morphologie und Physiologie, hier auch mit der Gesundheitslehre, den Unterricht belebt. (Vgl. besonders v. Freys Ausführungen NS. I 222.) Doch ist es angebracht, Auge und Ohr von der Betrachtung auf O III auszuschließen, eine genauere Behandlung der Hirnanatomie zu unterlassen und in der Ernährungsphysiologie den Chemismus der Vorgänge rein propädeutisch zu behandeln.

Sollen die Hauptpunkte zur scharfen Herausarbeitung kommen, so ist eine Verteilung des Lehrstoffes nach den Organsystemen nicht zweckmäßig.[1]) Ich befolge seit Jahren einen Weg, bei dem physiologische Fragen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden. Die Physiologie der Bewegung bietet den ersten Mittelpunkt des unterrichtlichen Interesses.[2]) Durch die Aufgaben des Skeletts, zu stützen und zu schützen, wird der Blick schon hier auf

---

schon mehrfach erwähnten Lehrbücher, besonders Matzdorff, bringen viel Gutes, geben aber teilweise (Graber) in Auswahl und Art der Behandlung für die deutschen Schulbedürfnisse zu weit. Als Tafelwerk sei besonders das von Pfurtscheller, Wien, empfohlen, für den Lehrer R. Hertwig, Lehrbuch der Zoologie. Jena, 7. Aufl., 1905.

[1]) 'Im Vordergrunde muß', bemerkt Löw (Did. S. 78), 'der Gedanke stehen, daß die gesundheitsmäßige Erhaltung unseres Körpers von einer näheren Einsicht in dessen Lebensgesetze abhängt.' Auch Merkel und Leubuscher (Naturf.-Vers. 1904, s. NS. III 523 u. 525) betonen den hervorragenden Wert der Gesundheitslehre. Diese sollte aber nicht nur im Anthropologiekursus, sondern überall da angeknüpft werden, wo sich irgend Gelegenheit dazu bietet. Das wird um so häufiger geschehen können, wenn eine kurze Belehrung über Bau und Verrichtung des menschlichen Körpers schon in VI od. V eingetreten ist (S. 504 Anm. 2 u. 506). Löws Lehrgang (Did. 75—80) geht im großen und ganzen nach Art der topographischen Anatomie vor. Mir scheint dadurch innerlich Zusammengehöriges zu weit getrennt zu werden, auch die Anknüpfungen an die früheren Unterrichtsergebnisse sich nicht unmittelbar genug zu ergeben. Diese benutzt recht ausgiebig: Lensch, Der Bau des menschlichen Körpers, Berlin, Wiegandt und Grieben, dessen Leitfaden auch sonst Beachtung verdient.

[2]) Vergleich mit den Bewegungen der Tiere schafft den Begriff des Gehens und zeigt als seine morphologischen Bedingungen das Gliedmaßenskelett und die Gliedmaßenmuskeln (Hebelwirkung!). Wie das gesamte Achsen- und Gliedmaßenskelett je nach der Bewegungsart besonders gestaltet ist, ergibt sich wiederum durch Vergleich (Wirbeltiertypus) und führt zu der Frage, wie nun die dem Menschen allein eigentümliche Art des Gehens (ebenso die Benutzung der Hand) in seinem Skelettbau und in der Ausbildung seiner Muskulatur bedingt ist. Der Begriff der Arbeit des Muskels tritt je mehr und mehr in den Vordergrund; die Kontraktilität, schon bekannt als allgemeine Eigenschaft des Protoplasmas, erscheint im höchsten Grade ihrer Ausbildung als gebunden an die Querstreifung des Gliedmaßenmuskels. Das Verhältnis von Reiz und Bewegung wird durch den bekannten Versuch mit frischen, enthäuteten Froschschenkeln klargelegt. Eine glatte Muskelfaser wird schon hier demonstriert, die Besprechung der unwillkürlichen Bewegungen aber für diejenigen Organsysteme zurückgestellt, für deren Funktionen sie Bedeutung haben.

die inneren Organe gelenkt, deren Funktionen im allgemeinen aus dem Zoologieunterricht bekannt sind.[1]) Da die Frage 'Wie ernährt sich der Mensch?' allmählich vorbereitet ist, so gelingt es nun leicht (Anknüpfung an die Zoologie!), die verschiedenen Funktionen der Ernährung voneinander zu trennen und sodann miteinander in Verbindung zu setzen.[2]) Zum Schluß dieses zweiten Teils wird die Haut als Träger von Sekretions- und Atmungsorganen genauer betrachtet, ihre wie auch der Eingeweide Versorgung mit Nerven ins rechte Licht gerückt. So schließt sich nun eine zusammenfassende Behandlung der Aufgaben des Nervensystems an, in die auch etwas über die Sinnesorgane aufgenommen wird. Bei aller hier notwendigen Beschränkung (s. o.) muß die Belehrung doch so weit gehen, daß das Nervensystem als alle Lebensfunktionen regulierend erscheint.[3])

Überblicken wir, wie weit der biologische Unterricht die Schüler geführt hat, so könnte es scheinen, es sei erreicht, was auf der Schule zu erreichen möglich ist. Aber wo bleiben diese geistigen Besitztümer, wenn auf den Oberklassen niemand ist, der sie pflichtgemäß behütet? Und eines seiner wertvoll-

---

[1]) Etwas genauere Behandlung finden einmal Gehirn und Rückenmark (Ausstrahlung der peripheren Nerven, Beziehung zur Muskulatur), sodann Herz und Adersystem, dessen feinste Verzweigungen und Wege in einem Muskelpräparat, aber auch in einem Knochenschliff entdeckt werden. Die Muskeln müssen ernährt werden, weil sie eine Lebensarbeit verrichten; woher aber auch die Knochen? (Histologischer Bau, Wachstum, Neubildung usf.) Da durch die Besprechung die Begriffe Arbeit und Ernährung der Bewegungsorgane in scharfe Beleuchtung gerückt sind, so knüpfen sich nun leicht hygienische Belehrungen an. Anleitungen zum Verhalten bei Unglücksfällen dürfen nicht fehlen; einen eigentlichen 'Samariterkursus' einzuflechten, wie manchmal empfohlen wird, scheint dagegen nicht angebracht. — Hier sei gleich im Zusammenhange auf einige Literatur über Hygiene verwiesen: Gesundheitsbüchlein, Berlin; Schmidt, Unser Körper, Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. Leipzig 1903; Buchner, 8 Vorträge a. d. Gesundheitslehre. Leipzig; Frentzel, Ernährung und Volksnahrungsmittel. Leipzig; Zander, Die Leibesübungen und ihre Bedeutung f. d. Gesundh. Leipzig; Forel, Hygiene der Nerven und des Geistes im gesunden und kranken Zustand.

[2]) Die Morphologie der Organe zwingt immer wieder zu vergleichendem Heranziehen des Baues der Wirbeltiere. Eine Art, die schwierigen Fragen der Ernährungsphysiologie ganz elementar zu behandeln, findet der Leser in Schmidt-Landsberg, Zoologie. Etwas weiter muß der Unterricht hier in der Erarbeitung der chemischen Begriffe gehen, immer aber wird das Empfinden bleiben, daß auch auf dieser Stufe nur ein mangelhaftes, sich durch Gleichnisse dem eigentlichen Begreifen der Vorgänge annäherndes Verständnis zu erzielen ist. — Die hygienischen Belehrungen schließen sich am bequemsten an die einzelnen Organgruppen an.

[3]) Hiermit fällt auch einiges Licht auf die starke Inanspruchnahme, ja Vergeudung der Nervenkraft, die die hoch gesteigerten Kulturverhältnisse mit sich bringen. Daraus geht dann die Mahnung zur gesundheitsmäßigen Lebensführung hervor, und der Schüler kommt zu dem innerlichen Verständnis, daß Einfachheit der Lebenshaltung gerade in unserer Zeit die sicherste Bedingung der Wohlfahrt der einzelnen und der Gesellschaft ist. Bemerkt sei, daß das Gymnasium für eine Behandlung der Rassenlehre und der Vorgeschichte des Menschen, wie sie Matzdorff bringt, nicht die Zeit hat. — Als Nachschlageliteratur für den Lehrer seien genannt: Ranke, Der Mensch, I. Leipzig 1890; Kollmann, Die Mechanik d. menschl. Körpers. München 1874; Sachs, Bau u. Tätigkeit des menschl. Körpers. Leipzig 1901 (auch f. Schülerbibliotheken); Bertheau, Ausgew. Kap. a. d. Physik d. menschl. Körpers (Progr. Hamburg Rsch. a. Lübecker Tor 1903).

sten Ziele hat der Unterricht noch gar nicht in Angriff nehmen können. 'Das Leben' sagt Paulsen (NS. I 22), 'ist das Problem, das im Mittelpunkt aller wissenschaftlichen Forschung und alles philosophischen Nachdenkens steht, es ist das Problem aller Probleme. Hier berühren sich Materie und Seele, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Die Konstruktion der Tatsache des Lebens ist darum entscheidend für die Weltanschauung überhaupt. Hier scheiden sich die großen Richtungen des Materialismus und Idealismus. Und daher ist die Kenntnis der Tatsachen, um deren Konstruktion hier gestritten wird, die Voraussetzung für das Verständnis aller Philosophie: ohne Biologie kein Verständnis der philosophischen Probleme und ihrer Lösungen.' Welchem Lehrfache man auch den Kursus in philosophischer Propädeutik angliedern mag, für jederlei Unterricht entsteht doch die Frage, ob er das Seine zu dieser Zusammenfassung und Krönung des Gesamtunterrichts beigetragen hat. Das kann aber nur ein Lehrfach, dem auf den Oberklassen einiger Raum gewährt ist. Einem allgemeinen Unterrichtsbedürfnis käme sonach die Erweiterung des biologischen Unterrichts auf die Oberklassen, am Gymnasium wenigstens die Heraufschiebung bis U II und die Einrichtung eines Physiologiekursus in I entgegen.[1])

Neben manchem Für und Wider sind doch auch schon vereinzelte praktische Vorschläge und Versuche nach dieser Richtung hin gemacht worden.[2]) Da wir aber zu festeren Richtlinien noch nicht gekommen sind, sei nur ein von mir angestellter Versuch den in der Anmerkung erwähnten zugesellt. — Der Unterricht begann mit der Behandlung der selbständig lebenden tierischen und pflanzlichen Zelle und mit der in der beschränkteren Funktion der Zellen der Hydra sich in ihren ersten Anfängen aussprechenden Arbeitsteilung. Allmählich wurde dann an entsprechend ausgewählten Beobachtungsobjekten, gewissermaßen durch einen kurzen Lehrgang der allgemeinen Zoologie, eine Einführung in die Gewebe- und Organlehre erarbeitet. Endlich ergab sich auch der mensch-

---

[1]) Die dankenswerten Bemühungen der Naturforscherversammlung nach dieser Richtung sind mehrfach erwähnt worden; die Vorschläge ihrer Unterrichtskommission aber (NS. 481, 529, V 8; meine Bemerkungen dazu V 97) kamen für diese Ausführungen zu spät. Sie beziehen sich im übrigen nur auf die Realanstalten. — Eine Erweiterung des naturwissenschaftlichen, namentlich auch des biologischen Unterrichts ist neuerdings an den Oberrealschulen Hamburgs durchgeführt. Beides soll hier wenigstens anhangsweise erwähnt werden.

[2]) NS.: I 193 (Schwarze, Der biol. Unterr. in den oberen Klassen der Realsch.), I 222 v. Frey, Physiologie i. d. n. pr. Lpl.), I 337 (A. Schulte-Tigges, Biologie und Entwicklungslehre im Rahmen d. n. pr. Lpl.), II 142 u. 441 (Fricke, Über d. Lpl. a. d. O.-Rsch. Bremen), II 141 (Hyg. Vorträge a. höh. Sch. Berlins), II 199 (Biol. Kurs. in O I d. Rgymn. Döbeln), II 379 (Beyer, Fak. biol. Vorträge in d. o. Kl. e. Realgymn.), III 154 (Ohmann, Biol. Kurs. in I gymn.), IV 19 (Schwarze, Biol. Unterr. in den ob. Klassen). — Vgl. dazu die Literaturangabe a. d. Monatsschr. für höh. Schulen auf S. 503 Anm. und Lück, Pr. Gymn. Steglitz 1903. Zur Vorbereitung für den Lehrer sei besonders empfohlen: Verworn, Allgemeine Physiologie. Jena. — Der von mir skizzierte Lehrgang hat mit dem von Verworn und ebenso mit dem von Hertwig (in Verworn, Beiträge) für die Oberklassen empfohlenen eine gewisse Ähnlichkeit. Vgl. dazu NS. III 548!

liche Organismus als ein Zellenstaat, dessen einzelne Gruppen bestimmten Funktionen im Dienste des Ganzen angepaßt sind.[1]) Eine gründlichere Behandlung konnte nur das Nervensystem erfahren. Dieses herauszugreifen, erschien gerechtfertigt dadurch, daß erst dem Primaner aus der obigen Darstellung mit einer gewissen Notwendigkeit die Frage erwächst, wie denn diese Vielheit zu einem einheitlichen Organismus werde. Mit ganz anderem Verständnis, als es in den Mittelklassen möglich ist, verfolgt er die Funktion des Nervensystems von der Stufe der bloßen Reizübertragung bis zu der der immer weitergehenden Zentralisierung. Wenn auch nur bis an die Probleme der modernen Nerven- und Hirnphysiologie die Schüler herangeführt wurden, so ergab sich doch schon Gelegenheit, hygienische Belehrungen gemeinsam zu erarbeiten, wie sie gerade diesem Alter erst verständlich und zuträglich sind.

Der Behandlung der Psychologie arbeitet ein solcher Kursus vor. Denn mit der Bedeutung der einzelnen Nervenzentren, mit der Vermittelung unseres Wissens über Reiz und Erregung, mit der Behandlung einzelner wichtiger geordneter Reflexe, endlich mit der Sinnesphysiologie, wie sie besonders die Behandlung von Auge und Ohr notwendig macht, schafft er die Grundlagen, auf der die empirische Psychologie weiterbauen kann. Auch auf deszendenztheoretische Fragen einzugehen, gibt dieser Lehrgang öfters Gelegenheit. Daß das wünschenswert ist, ist in letzter Zeit von sehr verschiedener Seite betont worden. So werden also tatsächlich die biologischen Tatsachen übermittelt, deren Benutzung die Philosophie nicht entraten kann.

---

[1]) Die Funktion der Fortpflanzung und das Problem der sexuellen Vermehrung wurde nur an niederen Tierformen vorgeführt. Diese Darstellung erregte tiefes und ernstes Interesse. — Die Frage nach der Notwendigkeit und der rechten Zeit und Art sexueller Belehrungen befindet sich im Stadium der Vorberatung (vgl. NS. vom IV. Bd. an), wenn man auch noch immer dazu neigt, sie dem Elternhause zuzuweisen. (Vgl. dazu Nellie, Mutter und Kind, Gießen 1904, und besonders Siebert, Ein Buch für Eltern, München 1905.) Jedenfalls muß der Schulunterricht schon im Hinblick auf die verschiedene Reife und Aufklärung der Schüler sehr vorsichtig vorgehen. Einiges über den Befruchtungsvorgang der Pflanzen und niederen Tiere gehört selbstverständlich (s. o.) ohne weiteres zum biologischen Lehrstoff und ist wohl auch für die Mehrzahl genügend. Es wirkt rein, weil es nicht tendenziös zurechtgestutzt ist, sondern die Frage in das Licht wissenschaftlicher Behandlung rückt. Ob und wieweit darüber hinauszugehen, ob und wieweit erzieherisch einzuwirken ist (Cauer MhS. IV, 313), wird in jedem einzelnen Falle Frage des pädagogischen Taktes sein. Eins aber ist nicht zu vergessen: Wissen allein macht nicht weise. Hier gerade, wo der ganze Mensch mit all seinen Naturanlagen und mit seiner ganzen erworbenen Gefühls- und Denkrichtung zum Durchbruch kommt, können Erkenntnis und Worte nicht alles, nicht einmal viel wirken. Ist also die Bewahrung der Jugend vor geschlechtlichen Verirrungen und Vergehungen Aufgabe der Schulerziehung, so doch die des gesamten Unterrichts, nicht zum wenigsten die der körperlichen Erziehung. Die tiefe Empfindung von der Heiligkeit des Zusammenhangs der Generationen, das Gefühl der Verantwortlichkeit der lebenden Geschlechter vor den kommenden blüht erst aus der gereiften sittlichen Persönlichkeit hervor. Ihre Entwicklung anzubahnen, ist Aufgabe des erziehenden Unterrichts, schaffen kann sie nur das Leben.

DER UNTERRICHT IN PHYSIK.

Von Prof. E. Grimsehl.

GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG.[1])

Die Physik tritt als Unterrichtsfach nachweislich zuerst am Ende des 16. Jahrhunderts auf, wo Michael Neander an der Ilfelder Schule seinem Unterricht ein von ihm selbst verfaßtes Handbuch der Physik (1583) zugrunde legte. Die Wende des 16. Jahrhunderts bildet die Wende der physikalischen Forschung, indem Galilei erkannte, daß die seit Aristoteles' Zeiten geübte rein spekulative Methode der Naturforschung zu keiner wahren Naturerkenntnis führen kann, sondern daß die sorgfältige Beobachtung der Naturerscheinungen der deduktiven Entwicklung der Naturgesetze vorausgehen muß. Fast gleichzeitig mit Galilei stellte Baco von Verulam die Forderung nach induktiver Erforschung der Natur auf und entwickelte die philosophischen Grundlagen der neuen Forschungsmethode, die bald durch ihre Erfolge und Entdeckungen den besten Beweis für ihre Überlegenheit brachte. Durch die Schriften Bacos angeregt, erhob schon zu Beginn des 17. Jahrhunderts Johann Amos Comenius seine Stimme dafür, daß man bestrebt sein müsse, an den höheren Schulen an Stelle des bloß verbalen Wissens das durch die Behandlung der Naturerscheinungen selbst vermittelte Wissen zu setzen. In seinem Lehrbuch der Physik (1633) stellte er den von ihm behandelten Lehrstoff zusammen. Da dieses Lehrbuch nicht Schritt hielt mit den Fortschritten der physikalischen Wissenschaft, so fand es keine Verbreitung, aber seine Forderung, daß die Realien beim Unterricht berücksichtigt werden müßten, fand doch hier und dort Widerhall. Die um die Mitte des 17. Jahrhunderts vielfach gegründeten Ritterakademien zur standesgemäßen Erziehung der adeligen Jugend hatten die Realien als ständiges Unterrichtsfach aufgenommen. Hierfür scheint auch der Einfluß von Leibniz maßgebend gewesen zu sein, der die Pflege der Realien

[1]) Bei der Ausarbeitung dieses Kapitels sind benutzt: F. Pahl, Die Entwickelung des physikalischen Unterrichts an unseren höheren Schulen. Wissensch. Beilage z. Jahresb. d. Städt. Realgymn. z. Charlottenburg. Teil I, Ostern 1902; Pr. Nr. 112a. Teil II, Ostern 1904; Pr. Nr. 111. — W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle a. S. 1902. S. 265ff. — L. Wieses Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. — Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1897. Bd. I, 2. Abt. — W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Berlin 1904. Bd. II.

dringend empfahl. Die Mechanik und die Optik zählte Leibniz zu den mathematischen Wissenschaften.

Wenn in den übrigen höheren Schulen des 17. Jahrhunderts das Wort 'Physik' in den Schulordnungen nicht genannt wird, so ist das doch kein Beweis dafür, daß diese Wissenschaft nicht getrieben wurde. Vielmehr ist sicher, daß am Hamburger Johanneum unter Jungius 1629—1657 der Mathematikprofessor Adolf Tasse die Statik und die Optik als angewandte Mathematik eifrig lehrte, wie aus seinem 'Compendium der Mathematik' (1673 herausgegeben) hervorgeht. Auch am St. Ägidiengymnasium zu Nürnberg wurde von Sturm Optik und Astronomie, letztere unter Berücksichtigung der Kalenderberechnung, als angewandte Mathematik gelehrt. Eine weitere Förderung erfuhr unser Unterrichtsfach durch August Hermann Francke, den Gründer des Hallischen Waisenhauses und Pädagogiums. Der Unterricht bestand zum großen Teil aus praktischen Übungen, wie denn auch die praktische Seite des Physikunterrichts als Motiv für denselben vielfach genannt wird. Die in den praktischen Übungen ausgeführten Arbeiten an der Drehbank, die Papparbeiten und das Schleifen von Linsen sind wohl mehr dem jetzigen Handfertigkeitsunterricht an die Seite zu stellen, als unseren modernen physikalischen Schülerübungen. Ein weiteres Motiv für die Berücksichtigung der Realien im Unterricht lag für die Pietisten in der Überzeugung, 'daß die Erkenntnis der Natur den Menschen am besten von der Existenz und der Macht göttlichen Wesens überzeugen würde'. Da das Franckesche Pädagogium für reale Gymnasien vorbildlich wurde, so fand auch die Physik an vielen dieser Schulen, wenn auch nur in der obersten Klasse, Eingang.

Im Jahre 1706 gründete Semler in Halle die erste 'mathematische, chemische und ökonomische Realschule', welcher 1747 die von Hecker gegründete erste Berliner Realschule folgte, wo Hähn als Inspektor und als Professor der exakten Wissenschaften wirkte. Letzterer hatte schon in der Schule zu Kloster Bergen Physik gelehrt. Hähns Nachfolger zu Kloster Bergen wurde Silberschlag, der in seinem Buche 'Kloster Bergische Versuche' (1768) über seine Tätigkeit als Physiklehrer Bericht erstattet. Der Unterricht erstreckte sich auf Mechanik, Wärmelehre, Optik und Astronomie. Die in diesem Buche mehrfach ausgesprochene Warnung vor physikalischen Spielereien war gewiß zu jener Zeit ebenso berechtigt, wie sie es noch heute ist.

Silberschlag wurde nach Heckers Tode Leiter der Berliner Realschule. Die Anerkennung, welche König Friedrich Wilhelm II. der Tätigkeit Silberschlags zollte, indem er 'den unermüdlichen Eifer, den Unterricht in der Physik und Mathematik, diesen vorzüglichen Zweigen der menschlichen allgemeinnützigen Kenntnisse, immer mehr zu erleichtern und zu vervollkommnen' mehrfach lobte, spornte auch andere Schulleiter zur Einführung des physikalischen Unterrichts an. Von wichtigem Einflusse war auch das Bestreben der Philanthropisten, die Erziehung des Kindes, nach Rousseaus Forderung, auf die Natur zurückzuführen. Basedow veröffentlichte in seinem Elementarwerk einen vollständigen Lehrgang der Physik.

Nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges sah sich Friedrich der Große veranlaßt, die staatliche Regelung der Schulverhältnisse in Preußen anzubahnen. Sein Justizminister, Freiherr von Zedlitz, der mit der Leitung der Schulangelegenheiten beauftragt wurde, ging mit allem Verständnis an die Reform des Gymnasialunterrichts heran. Bei der hohen Meinung, welche er von den realen Wissenschaften hatte, war es sein Wunsch, für die Behandlung der Naturwissenschaften dadurch Zeit zu gewinnen, daß Griechisch als Pflichtfach fiel. Die unter Zedlitz' Leitung von Süvern ausgearbeiteten Lehrpläne von 1816 machten die Naturwissenschaften zu Prüfungsgegenständen bei den Entlassungsprüfungen an den Gymnasien; der naturwissenschaftliche Unterricht sollte durch alle Klassen mit zwei Wochenstunden durchgeführt werden, von denen dem Physikunterricht die Unterrichtsstunden der drei oberen Klassen zufielen. Die Durchführung der Süvernschen Pläne machte große Schwierigkeiten, weil es an geeigneten Lehrkräften fehlte, die dem Unterricht gewachsen waren. Man ließ den Unterricht vielfach von Offizieren, Architekten, Apothekern, selbst Gewerbetreibenden erteilen, weil die philologisch geschulten Lehrer gegen den ihnen unbequemen Unterricht teils eine große Abneigung hatten, teils auch gar nicht imstande waren, den Unterricht zu erteilen. Man versuchte, dem bedauerlichen Mangel an geeigneten Lehrkräften durch Gründung von naturwissenschaftlichen Seminarien abzuhelfen (Bonn 1825, Königsberg 1834, Halle 1837), doch erfüllte auch diese Maßregel ihren Zweck in nur geringem Maße.

Im Jahre 1836 erschien der Aufsatz von Lorinser 'Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen', in dem der höheren Schule der Vorwurf gemacht wurde, daß sie durch ihre Ansprüche an die Schüler die körperliche und geistige Entwickelung der Jugend gefährdet. Trotzdem die gutachtlichen Berichte sämtlicher Provinzialschulkollegien die Grundlosigkeit der in dem Aufsatze gemachten Vorwürfe nachwiesen, sah sich das Ministerium von Altenstein veranlaßt, die Unterrichtspensen zu reduzieren. Die unter diesem Ministerium von Schulze ausgearbeiteten Lehrpläne beschränkten den Physikunterricht auf eine Stunde in der zweiten, auf zwei Stunden in der ersten Klasse. Doch zeugt der ganze Ton, der aus dem Zirkularreskript vom 24. Oktober 1837 herauszuhören ist, von Geringschätzung für den naturwissenschaftlichen Unterricht überhaupt, während die Wertschätzung des Griechischen ganz im Gegensatz zu den Süvernschen Lehrplänen von 1816 ihre höchste Spitze erreicht; das Griechische tritt als Pflichtfach wieder vollständig in seine alten Rechte. Im Jahre 1856 verfügte das Ministerium von Raumer im Zirkularreskript vom 7. Januar Modifikationen im Lehrplan für den Gymnasialunterricht. Die von Wiese ausgearbeiteten Lehrpläne behielten zwar die Anzahl der Physikstunden (zwei in Prima, eine in Sekunda) bei, doch verschwand die Physik als Prüfungsfach. Seit dieser Zeit ist die Physik bis jetzt nie wieder Prüfungsfach im Gymnasium geworden. Durch die Bonitzschen Lehrpläne von 1882 wurden der Physik (einschließlich Chemie) wieder zwei Stunden in den oberen vier Klassen eingeräumt. Die preußischen Lehrpläne von 1892 dehnten den

Physikunterricht (einschließlich Chemie und Mineralogie) sogar auf die fünf oberen Klassen aus (in Obertertia auf Kosten der Naturbeschreibung), welchen Umfang derselbe auch in den jetzt bestehenden preußischen Lehrplänen von 1902 behalten hat. Da aber die Physik an den Gymnasien auch heute noch kein Prüfungsfach im Abgangsexamen ist, so gilt dort trotz ihrer allgemein anerkannten Wichtigkeit für die harmonische Ausbildung des Schülers und für das praktische Leben die Physik als ein untergeordnetes Nebenfach, für den es an diesen Schulen vielfach auch an einem geeigneten Vertreter fehlt. Der Physikunterricht liegt mit wenigen Ausnahmen in den Händen des Mathematikers, so daß wohl manche Physikstunde ganz in einer Mathematikstunde auf- und untergehen wird.

Glücklicherweise ist der naturwissenschaftliche und insbesondere der physikalische Unterricht an den Realschulen günstiger gestellt. Es ist schon erwähnt, daß die Gründung der ersten Realschulen auf das Jahr 1706 zurückgeht, daß dann besonders Berlin mit der Ausbildung dieser Schulgattung vorangeht. Die staatliche Fürsorge wandte sich diesen Schulen aber viel später zu als den Gymnasien; die Realschulen entwickelten sich je den örtlichen Verhältnissen entsprechend in sehr verschiedener Weise. Eine staatliche Regelung des Unterrichts der Abgangsprüfung wurde erforderlich, als man den Abiturienten der Realschulen die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste zuerkennen wollte. So entstand 1832 die 'Vorläufige Instruktion über die an Höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen'. Hier wurde in der Physik Bekanntschaft mit den allgemeinen Eigenschaften der Körper, den Gesetzen des Gleichgewichtes und der Bewegung, der Lehre von der Wärme, dem Licht, der Elektrizität und dem Magnetismus gefordert. Zu den Gegenständen der schriftlichen Prüfung gehörte die Bearbeitung eines physikalischen Themas; auch in der mündlichen Prüfung wurde Physik Prüfungsfach.

Den Wieseschen Lehrplänen für die Gymnasien von 1856 folgten für die Realschulen die Lehrpläne von 1859. Bemerkenswert ist in denselben der Satz: 'Die Realschulen sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie die Gymnasien, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu tun.' Dadurch, daß die allgemein bildende Kraft der Naturwissenschaften anerkannt wurde, wurde ihnen ein Teil der Wertschätzung wiedergegeben, die ihnen am Gymnasium genommen war. Da aber nur die Abiturienten der Gymnasien zur Universität zugelassen wurden, war die gegebene Entschädigung nur von halbem Werte.

An den Realschulen waren für den Unterricht in Physik und Chemie vier Stunden in den vier obersten Klassen angesetzt, doch war es gestattet, den Physikunterricht auf die beiden obersten Klassen zu beschränken. Die Prüfungsordnung verlangte die Kenntnis derjenigen Begriffe und Sätze und derjenigen Methoden, welche auf die Entwicklung der physikalischen Wissenschaft von wesentlichem Einfluß gewesen sind; ferner Befähigung, die Naturgesetze mathematisch zu entwickeln und Fertigkeit, das in der populären Sprache als Qualität gefaßte durch Quantitäten auszudrücken.

Der Mangel an geeigneten Lehrkräften und die mangelhafte naturwissenschaftliche Vorbildung der Mediziner veranlaßte die preußische Regierung 1870 zu einer Maßnahme, die für die Wertschätzung der Realanstalten von hervorragender Bedeutung geworden ist. Durch Zirkularverfügung vom 7. Dezember 1870 wurden die Abiturienten der Realschulen erster Ordnung zur 'Inskription bei der philosophischen Fakultät' an den Universitäten zugelassen; die Schulamtskandidaten, welche aus einer Realschule erster Ordnung hervorgegangen waren, wurden zum Examen *pro facultate docendi* in den Fächern der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen zugelassen, jedoch mit der Beschränkung der Anstellungsfähigkeit an Real- und Höheren Bürgerschulen. Von dieser Beschränkung mußte man aber, um dem Lehrermangel abzuhelfen, oft abweichen.

Die Wertschätzung realistischer Bildung, also auch besonders der Schulgattungen, in denen den Naturwissenschaften ein ausgedehntes Arbeitsfeld zugewiesen war, ist durch die im allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 ausgesprochene Anerkennung der Gleichberechtigung der drei höheren Lehranstalten: Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, in besonders hohem Maße gestiegen. Wenn auch diese prinzipiell ausgesprochene Gleichberechtigung in der Praxis noch nicht vollständig durchgeführt ist, so ist zu hoffen und zu erwarten, daß wir der Zeit, wo die praktische Durchführung der Gleichberechtigung erfolgt ist, nicht allzu fern sind.

LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN.

In den folgenden tabellarischen Übersichten der Lehrpläne für Physik sind dieselben nach den vier Schulgattungen: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und Realschule geordnet. Da sich die kleineren mitteldeutschen Staaten in ihren Lehrplänen fast vollständig den jetzt gültigen preußischen Lehrplänen von 1901 angeschlossen haben, so sind sie in den Tabellen nicht besonders erwähnt. Es sind nur die Staaten und die Schulgattungen besonders aufgeführt, die in ihren Lehrplänen von denen Preußens wesentlich abweichen.

Gymnasium:

(Für Chemie sind keine besonderen Stunden berechnet.)

	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
Preußen	1/2 Jahr 2 St.	2 St.	2 St. (m. Chemie)	2 St.	2 St.	9 St.
Bayern	—	—	2 St.[1]	2 „ [1]	2 „ [1]	6 „
Sachsen	—	2 St.	2 „	2 „	2 „	8 „
Württemberg	—	2 „	2 „	2 „	—[2]	6 „
Baden	—	2 „	2 „	—[3]	—[3]	4 „
Gymnasium nach Frankfurter System	—	2 „	2 „	2 St.	2 St.	8 „

[1]) Es sind in den Lehrplänen 5 Stunden für Mathematik und Physik gemeinsam angesetzt, daher entspricht die angegebene Zahl nur schätzungsweise dem wahren Sachverhalt. Hierbei ist angenommen, daß die Chemie mit in den physikalischen Stunden behandelt wird.

[2]) In O I soll Mineralogie und Geologie gelehrt werden.

[3]) In I soll Chemie, Mineralogie, Geologie und mathem. Geographie behandelt werden.

Realgymnasium:

(Die Unterrichtsstunden für Chemie sind besonders gerechnet.)

	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
Preußen[1]	½ Jahr 2 St.	2	3	3	3	12
Bayern	—	—	2	2	2	6
Sachsen	—	2	3	3	3	11
Württemberg	—	—	—	3	3—4	6—7
Baden	—	2	2	2	2	8
Altonaer System	2	2	3	2	2	11
Frankfurter System	—	3	2	2	2	9

Oberrealschule:

(Chemie wird in besonderen Stunden unterrichtet.)

	O III	U II	O II	U I	O I	Summe
Preußen[2]	2	2	3	3	3	13
Württemberg	—	1—2	1	1—2	2	5—7
Hamburg	3	3	3	3	3	15

Realschule:

Die Lehrpläne der 6stufigen Realschulen stimmen dort, wo sich Oberrealschulen befinden, mit denen der Unterstufe der Oberrealschulen überein. In Bayern und Sachsen gibt es keine Oberrealschulen, daher sind für diese Staaten die Lehrpläne für die Realschulen besonders bestimmt.

	U III[3]	O III	U II	Summe
Bayern	3	2	2	7
Sachsen	—	3	3	6

Die Besprechung der Lehrpläne möge an Hand der preußischen Lehrpläne von 1901 erfolgen.[4]) Als Lehrziel ist für die Gymnasien aufgestellt 'die Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen

[1]) Die Stundenzahl ist in den Lehrplänen für die Naturwissenschaften zusammen mit O III: 2, U II: 4, O II: 5, U I: 5, O I: 5 angegeben; der oben angegebene Anteil für Physik entspricht der durchschnittlichen Verteilung dieser Lehrstunden.

[2]) Die Zahl der naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden ist in den Lehrplänen gemeinsam angegeben mit O III: 4, U II: 6, O II: 6, I: 6; die oben angegebene Zahl der Physikstunden entspricht der durchschnittlich stattfindenden Verteilung.

Bayern: Die Stelle der Oberrealschule wird in Bayern in gewisser Weise durch die Industrieschulen in München, Nürnberg und Augsburg ersetzt, indem den Absolventen der Realschulen der Besuch dieser Schulen ohne weitere Prüfung offen steht. Der Kursus dieser Schulen ist zweijährig. Physik wird in beiden Klassen in je 4 wöchentlichen Stunden gelehrt. Die Schulen tragen aber noch vollständig den Charakter der technischen Fachschulen. Aus diesem Grunde stehen diesen Schulen in Bayern auch keinerlei Berechtigungen zu, welche die Oberrealschulen wenigstens teilweise in den übrigen deutschen Staaten erlangt haben.

[3]) Die Klassenbezeichnung ist nicht die in Bayern und Sachsen gebräuchliche; diese Bezeichnung ist hier nur gewählt, um den Vergleich mit den entsprechenden Klassenstufen der Vollanstalten zu erleichtern.

[4]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901.

Gebieten der Physik und der Grundlehren der mathematischen Erd- und Himmelskunde'. Bei den neunstufigen Realanstalten wird noch die Bekanntschaft mit der mathematischen Darstellung der Hauptgesetze verlangt.

In den den Lehrplänen hinzugefügten 'methodischen Bemerkungen' wird hervorgehoben, daß 'bei dem Unterricht in den Naturwissenschaften die Aneignung einer Summe einzelner im Leben verwendbarer Kenntnisse, so schätzbar an sich sie sind, doch nicht das Endziel, sondern nur ein Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung ist. Der Schüler soll lernen, seine Sinne richtig zu gebrauchen und das Beobachtete richtig zu beschreiben; er soll einen Einblick gewinnen in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Naturerscheinungen und in die Bedeutung der Naturgesetze für das Leben; er soll auch, soweit dieses auf der Schule möglich ist, die Wege verstehen lernen, auf denen man zur Erkenntnis dieser Gesetze gelangt ist und gelangen kann.' Durch diese methodischen Bemerkungen wird das Lehrziel, bei dem das Wort 'Kenntnis' verwandt ist, wesentlich verschoben und zwar in einem Sinne, der der Forderung, daß die Naturwissenschaften der allgemeinen Bildung dienen sollen, durchaus entspricht.[1])

Der Unterrichtsstoff ist auf zwei Kurse verteilt. 'In dem ersten dieser Kurse, welcher im allgemeinen die Obertertia und die Untersekunda umfaßt, sind nur die einfachsten, dem Verständnis und dem Interesse der Schüler dieser Stufe am nächsten liegenden Lehren zu behandeln. In ihm hat durchweg das Experiment, aber in der möglichst einfachen Form, als Grundlage zu dienen. Auch ist, wo irgend möglich, die eigene Erfahrung des Schülers als Ausgangspunkt zu benutzen.'

'In dem zweiten Kursus, welcher sich auf den ersten aufbaut, ist das dort gewonnene Wissen zu vertiefen und zu erweitern. Auch auf dieser Stufe ist das Experiment ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts; aber im Gegensatz zur Unterstufe, wo es mehr qualitativen Charakter hatte, wird es, besonders auf den Realanstalten, hier mehr in quantitativer Richtung zu behandeln sein. Hierzu tritt die mathematische Behandlung der Hauptgesetze. Der Unterricht in der theoretischen Optik hat sich (besonders in der Lehre von der Polarisation und der Doppelbrechung) auf die wichtigsten Erscheinungen zu beschränken. Aus der mathematischen Erd- und Himmelskunde sind die grundlegenden Abschnitte in den mathematischen Stunden der Prima zu erledigen, so daß dem physikalischen Unterrichte nur die Ergänzung der dort gewonnenen Kenntnisse obliegt.'

In betreff der Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen ist hervorzuheben, daß die preußischen Lehrpläne, wenn sie auch eine bestimmte

[1]) Die neuesten physikalischen Lehrpläne sind die 'Lehrpläne und Lehraufgaben für die Oberrealschulen des Hamburger Staates', welche Ostern 1905 erschienen sind. In diesen ist das allgemeine Lehrziel der Naturwissenschaften folgendermaßen bezeichnet: 'Der Unterricht in den Naturwissenschaften soll die Schüler befähigen, die Gegenstände und Vorgänge in der Natur vorurteilsfrei zu beobachten, ihre wesentlichen Merkmale festzustellen, ihren ursächlichen Zusammenhang zu untersuchen und die Ergebnisse klar darzustellen; ferner soll er ihnen die Einsicht in die Methoden des Naturerkennens und das Verständnis für seine Grenzen übermitteln'.

Verteilung auf die einzelnen Klassenstufen vorschreiben, dennoch gestatten, daß eine andere Verteilung des Lehrstoffes stattfindet, vorausgesetzt, daß dadurch die Lehraufgaben im ganzen keine Kürzung erfahren. Die Lehraufgaben hier im einzelnen aufzuführen, ist zwecklos, da in den Lehraufgaben sowohl der einzelnen Staaten, wie der einzelnen Schulgattungen immer sämtliche Teile der Physik genannt werden, wenn auch die Reihenfolge im einzelnen abweicht. In Preußen, wo die Aufgaben auf zwei Kurse verteilt sind, schreibt der erste vorbereitende Lehrgang an den Gymnasien nur die einfachsten Erscheinungen aus der Mechanik, der Wärmelehre, dem Magnetismus und der Elektrizität in experimenteller Behandlung vor. Es ist also Akustik und Optik aus dem vorbereitenden Lehrgang ausgeschlossen. Das ist insofern wichtig, weil die auf Gymnasien für den vorbereitenden Lehrgang zur Verfügung stehende Zeit bei weitem nicht ausreichen würde, das ganze physikalische Gebiet auch nur flüchtig zu behandeln. Durch die vorgeschriebene Auswahl ist einer allzu großen Oberflächlichkeit wenigstens etwas vorgebeugt.

Die Ansichten darüber, welches physikalische Teilgebiet an den Anfang des Unterrichts gestellt werden und welches den Abschluß bilden soll, sind geteilt. Für den vorbereitenden Lehrgang wird die durch die preußischen Lehrpläne vorgeschriebene Anordnung allgemeinen Beifall finden. Es soll behandelt werden in Obertertia: Einfachste Erscheinungen aus der Mechanik fester, flüssiger und gasförmiger Körper sowie aus der Wärmelehre in experimenteller Behandlung; in Untersekunda: Die einfachsten Erscheinungen aus der Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität in experimenteller Behandlung, denen sich an Realgymnasien und an Oberrealschulen noch Akustik und Optik anschließt. Die Verteilung des Lehrstoffes auf der Oberstufe, welche in Obersekunda mit Wärmelehre beginnt, an die sich Magnetismus und Elektrizität anschließen, und auf welche in Prima Mechanik, Wellenlehre, Akustik und Optik folgen, hat in den Kreisen der Fachlehrer nicht allgemeinen Anklang gefunden. Es ist mit Recht darauf aufmerksam gemacht, daß eine vertiefte wissenschaftliche Behandlung der Wärmelehre, besonders aber der Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität nur dann möglich ist, wenn die Grundbegriffe und Grundgesetze aus der Mechanik, besonders die Begriffe Kraft und Arbeit sowie das Energieprinzip, vorher streng festgelegt sind. Aus diesem Grunde ist vielfach der Wunsch ausgesprochen, daß man auf der Oberstufe mit der Mechanik beginnen und das ganze physikalische Unterrichtsgebiet in der Oberprima mit der Lehre von der Elektrizität abschließen soll.

In Bayern, Sachsen, Württemberg und Baden ist die Verteilung des Lehrstoffes auf zwei Kurse nicht vorgeschrieben. Daß eine Absolvierung des physikalischen Pensums in sechs Stunden, wie auf den bayerischen und württembergischen Gymnasien, oder gar in vier Stunden, wie auf den badischen Gymnasien, einfach unmöglich ist, liegt ohne weitere Begründung auf der Hand. In Bayern und Württemberg stehen sogar am Realgymnasium, in Württemberg auch auf der Oberrealschule nur sechs wöchentliche Unterrichtsstunden für Physik zur Verfügung.

Die preußischen Lehrpläne erkennen die Schwierigkeit, mit der der physikalische Unterricht zu kämpfen hat, in den methodischen Bemerkungen mit folgenden Worten an: 'Bei der gewaltigen Fülle des Stoffes auf allen Gebieten und der besonders auf Gymnasien verhältnismäßig geringen Anzahl der dafür verfügbaren Lehrstunden ist auf eine angemessene Auswahl die größte Sorgfalt zu verwenden. Das Bestreben des Lehrers wird vor allen Dingen dahin zu richten sein, daß die Schüler zu eigenem Beobachten und selbständigem Denken angeleitet werden, jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoff aber vermieden wird.' In der Tat befindet sich der physikalische Unterricht in einer überaus schwierigen Lage. 'Dieselbe resultiert zunächst aus dem immer rascher werdenden Fortschreiten der Wissenschaft selbst. Jedes Jahr bringt neue Entdeckungen nach praktischer wie auch theoretischer Seite, welche zu ignorieren unmöglich ist. Ich nenne nur elektrische Kraftübertragung, Röntgenstrahlen, Radioaktivität. Wollten Sie von diesen Dingen in der Schule schweigen, die Schüler selbst würden mit unbequemen Fragen an Sie herantreten.'[1]) Die durch die preußischen Lehrpläne vorgeschriebene 'angemessene Auswahl', mit anderen Worten Einschränkung, zwingt zu einem Fortlassen einer großen Zahl von Unterrichtsgebieten, die früher regelmäßig behandelt werden konnten, doch ist man schon jetzt auf dem Standpunkt angekommen, daß eine weitere Einschränkung unausführbar ist. Die 'allgemeinen Eigenschaften der Körper' sind ohne Schaden für den physikalischen Unterricht verschwunden. Die Lehre von den einfachen Maschinen kann durch die Lehre von der mechanischen Kraftübertragung ersetzt werden, indem besonders auf die Deformationen des die Kraftübertragung vermittelnden Körpers mehr Gewicht gelegt wird, als es bisher geschah. Wenn das Energieprinzip schon auf der Unterstufe in genügender Weise entwickelt wird,[2]) so gewinnt dadurch der Unterricht auf der Unterstufe an bildendem Wert, während er zugleich dem Unterricht auf der Oberstufe gründlich vorbaut.

Die durch die Lehrpläne vorgeschriebene und wohl ausnahmslos von den Fachlehrern als richtig anerkannte experimentelle Behandlung der Physik auf der Unterstufe sollte sich, mehr als es bisher geschieht, mit Maß und Zahl beschäftigen. Es soll hierdurch natürlich nicht einem zu starken Eindringen des mathematischen Elements in den physikalischen Unterricht das Wort geredet werden.

Für die Oberstufe sollte man sich von der Einteilung der Physik in die einzelnen Teilgebiete Mechanik, Akustik, Optik usw. freimachen und die die einzelnen Gebiete verbindenden Begriffe und Gesetze als Einteilungsprinzip des Unterrichtsstoffes zugrunde legen. Das Energieprinzip, der Ionenbegriff, das

---

[1]) Diese Worte sind den 'Bemerkungen zum mathematischen und physikalischen Unterricht' von F. Klein entnommen, welche er bei der Breslauer Naturforscherversammlung 1904 gelegentlich der Besprechung über den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht an den höheren Schulen entwickelt hat.

[2]) Beiträge zur Frage des Unterrichts in Astronomie und Physik an höheren Schulen, herausgegeben von E. Riecke, Leipzig, B. G. Teubner 1904. — O. Behrendsen, Über einige den Unterricht in Chemie und Physik an höheren Schulen betreffende Fragen, S. 118 ff.

C.G.S.-System mögen Themata sein, die auf der Oberstufe (gründlich behandelt und für alle einzelnen Teilgebiete durchgeführt) eine fruchtbarere Anordnung des Lehrstoffes ermöglichen als die altgebräuchliche Einteilung.[1])

Betreffs der Didaktik und Methodik des physikalischen Unterrichts sei hingewiesen auf J. Kießling, 'Physik' in Baumeisters 'Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen' Bd. II, 2, X (München 1898) und H. Keferstein, 'Physik an höheren Schulen' in W. Reins 'Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik' (Langensalza 1898) und Karl Kollbach, 'Naturwissenschaft und Schule' (Köln a. Rh. 1894), Seite 131/147 u. 229/269. Es erscheint überflüssig, die an genannten Stellen gemachten Ausführungen, die auch heute noch Gültigkeit haben, zu wiederholen. Daher mögen nur einige ergänzende Bemerkungen gemacht werden.

In betreff der Stellung der Mathematik zum und im physikalischen Unterricht läßt sich der gegenwärtige Standpunkt am besten dadurch kennzeichnen, daß man der Mathematik die Rolle einer wichtigen und notwendigen Hilfswissenschaft zuweist. Die mathematischen Ableitungen dürfen niemals den physikalischen Vorgang verschleiern; sie haben in erster Linie den Zweck, das durch Versuche sich ergebende Tatsachenmaterial zu ordnen und dem sich hieraus auf induktivem Wege ergebenden Naturgesetze eine möglichst präzise Fassung zu geben. Die aus Hypothesen auf mathematischem Wege deduktiv gewonnenen Schlußfolgerungen müssen durch den Versuch auf ihre physikalische Richtigkeit geprüft werden. Die Lösung schwieriger mathematischer Aufgaben, die nur ein physikalisches Gewand haben, die also im wesentlichen mathematische Umformungen physikalischer Formeln sind, ist der mathematischen Stunde zuzuweisen, während solche Aufgaben, die sich unmittelbar aus einem physikalischen Versuch ergeben, auch im Physikunterricht zu behandeln sind. Diese Aufgaben erfordern erfahrungsgemäß zu ihrer Lösung einen nur geringen Zeitaufwand, sie sind stets frei von mathematischen Spitzfindigkeiten.

Im Vordergrunde des Interesses in der Entwicklung des physikalischen Unterrichts steht die Frage der physikalischen Schülerübungen. Daher mag dieses Thema etwas ausführlicher behandelt werden. In richtiger Erkenntnis dessen, daß der Schulphysik die Aufgabe zufällt, die Naturerscheinungen zu beobachten, zu beschreiben und zu erklären, stellte 1890 zuerst B. Schwalbe[2]) die Forderung auf, daß die Schule ihren Zöglingen Gelegenheit geben soll, durch eigene praktische Ausführung von physikalischen Experimenten die Beobachtungsfähigkeit gründlicher auszubilden, als es durch den theoretischen Vortragsunterricht des Lehrers möglich ist, auch dann, wenn der Vortrag des

[1]) 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Hamburg 1905: E. Grimsehl, Die Ziele und Methoden des physikalischen Unterrichts auf der Unterstufe und auf der Oberstufe.

[2]) Vortrag von B. Schwalbe auf der 63. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Bremen 1890: 'Über die Möglichkeit der Einrichtung eines physikalisch-praktischen Unterrichts an höheren Schulen'. Siehe Auszug in ZPChU. IV, 209.

Lehrers von passenden Experimenten begleitet ist. Es bedurfte nur dieser Anregung, um zu bewirken, daß man an verschiedenen Schulen die Ausführbarkeit und die Zweckmäßigkeit der Schülerübungen versuchte. Schon im Laufe desselben und im folgenden Jahre erschienen mehrere Berichte über Schülerübungen, in denen sowohl die Auswahl der Versuche, wie auch die Erfahrungen mitgeteilt wurden.[1]) Eine verdienstvolle Arbeit war es, daß K. Noack schon im Jahre 1892 eine brauchbare Zusammenstellung von physikalischen Schülerübungen in Buchform[2]) erscheinen ließ. Dieses kleine Buch ist für viele Lehrer, die der Anregung Schwalbes folgten, ein wertvoller Leitfaden geworden. Weitere Ergänzungen hierzu sind von demselben Verfasser im Jahre 1901[3]) bekannt gemacht, denen 1905 eine Zusammenfassung[4]) der Aufgaben folgte. Im übrigen sind teils in Schulprogrammen, teils in Aufsätzen in der ZPChU. wertvolle Anregungen und Ergänzungen zu derartigen Übungen veröffentlicht.[5]) Andererseits sind auch die Wünsche und Erfahrungen über die Schülerübungen mehrfach mitgeteilt. So entwirft noch Schwalbe selbst einen Plan, wie die Übungen zu gestalten sind. Auch spricht er den berechtigten Wunsch aus, daß die Übungen organisch in den Ausbildungsgang unserer Jugend eingereiht werden.[6])

Im Jahre 1897 wird über physikalische Schülerübungen in folgenden 7 Schulen berichtet: 1. Berlin, Sophien-Realgymnasium, 2. Berlin, Königst. Realgymnasium, 3. Hamburg, Oberrealschule vor dem Holstentor, 4. Halle a. S., Städtische Oberrealschule, 5. Duderstadt, Realprogymnasium, 6. Waldkirch i. B., Realgymnasium, 7. Lennep, Realschule.[7]) Diesem Berichte folgt ein ausführlicher

[1]) E. Schwannecke, Physikalische Schülerversuche. Programmbeilage des Königst. Realgymnasiums in Berlin 1891. Pr. 97. — F. Poske, Über die Anleitung von Schülern zu physikalischen Versuchen (ZPChU. V, 57). — H. C. Müller-Frankfurt a. M., Anleitung der Schüler zu physikalischen Versuchen (ZPChU. V, 109).

[2]) K. Noack, Leitfaden für physikalische Schülerübungen (Berlin, J. Springer 1892), 88 S. Ein Auszug hiervon in ZPChU. V, 273.

[3]) K. Noack, Apparate und Aufgaben für physikalische Schülerübungen (ZPChU. XV, 129—137 und 193—200). — Ferner K. Noack, Über physikalische Schülerübungen. Vortrag auf der Hauptversammlung in Gießen 1901 des 'Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften'. Siehe UMN. VII, 97.

[4]) K. Noack, Aufgaben für physikalische Schülerübungen (Berlin, J. Springer 1905).

[5]) F. Niemöller, Apparate und Versuche zu physikalischen Schülerübungen. Realgymnasium zu Osnabrück 1894. Pr. 318. — L. Hönig, Der Handfertigkeitsunterricht im Anschluß an die Physik. Großh. Realschule zu Michelstadt 1901. Pr. 708. — Schreiber, Bemerkungen über physikalische Schülerübungen am Gymnasium zu Neuwied (ZPChU. XIII, 245). — J. Hiller, Physikalische Übungen und Aufgaben im Anschluß an den Unterricht. Luisenstädt. Oberrealschule in Berlin 1898. Pr. 116. — Maurer-Eberbach, Über Schülerversuche mit einfachen Mitteln (ZPChU. XVI, 382). — H. Hahn, Schülerübungen aus der Optik (ZPChU. XVII, 73). — E. Grimsehl, Schülerübungen aus der Optik (ZPChU. XVII, 202). — F. Bohnert, Bericht über die Hilfsmittel für den physikalischen Unterricht und über die physikalischen Schülerübungen an der Oberrealschule v. d. Holstentor. Hamburg 1904. Pr. 852. E. Grimsehl, Ausgewählte physikalische Schülerübungen. Hamburg. Oberrealschule a. d. Uhlenhorst, 1906. Auch in B. G. Teubners Verlag im Buchhandel erschienen.

[6]) B. Schwalbe, Über praktische Schülerübungen (ZPChU. VI, 161).

[7]) ZPChU. XI, 198.

Nach einer Mitteilung von H. Rudolph hat sich bei einer Rundfrage ergeben, daß im

Bericht vom Königl. Realgymnasium zu Döbeln und vom Dorotheenstädtischen Realgymnasium zu Berlin[1]) und von der Oberrealschule v. d. Holstentor in Hamburg, in der schon erwähnten Programmbeilage von F. Bohnert.[2]) Das Sonderheft III der ZPChU. enthält zwei wertvolle Arbeiten von H. Hahn-Berlin und K. T. Fischer-München, von denen die erste sich fast ausschließlich mit den Übungen am Dorotheenstädt. Realgymnasium in Berlin und die zweite mit einer Übersicht über den physikalischen Unterricht bei uns und im Auslande beschäftigt.[3]) Außer den schon genannten Büchern und Schriften enthalten auch die für die physikalischen Praktiken an den Universitäten geschriebenen Leitfäden[4]) von F. Kohlrausch, von E. Wiedemann-H. Ebert, von Ostwald-Luther, von E. Pfeiffer, von Rudolphi und von Grünbaum-Lindt manche Versuche, die sich für die Schülerpraktiken eignen.

Durch die physikalischen Schülerübungen sollen in den Unterricht keinerlei Stoffe und Methoden hinübergenommen werden, die der Universität vorbehalten bleiben müssen. Sie haben nicht den Zweck, Physiker oder Techniker auszubilden, denn die höhere Schule soll Erziehungsschule, aber nicht Fachschule sein. Besonders aus dem Grunde ist dieses zu betonen, weil von Gegnern der physikalischen Schülerübungen und der realen Bildungsfächer überhaupt oft in völliger Unkenntnis der Sache der im Interesse der Erziehung unserer Jugend dringend auszusprechende Wunsch nach allgemeiner Einführung und organischer Verschmelzung der Übungen mit dem übrigen Physikunterricht leichthin mit der gänzlich unberechtigten Begründung abgelehnt wird, daß die Schülerübungen die höheren Schulen zu Fachschulen machten. Diesen Gegnern kann nur der Rat gegeben werden, sich durch eigenen Augenschein zu überzeugen, daß die sachgemäß geleiteten Praktika der exakten Naturwissenschaften ebenso unentbehrlich sind wie die Übungen in den anderen Unterrichtsfächern.

Daß auch von staatlicher Seite den physikalischen Schülerübungen ein wichtiger Erziehungswert beigelegt wird, geht daraus hervor, daß in den preußischen Lehrplänen von 1892 und 1901 trotz der noch bestehenden Schwierig-

---

Winterhalbjahr 1904/5 an 31 deutschen höheren Lehranstalten physikalische Schülerübungen eingeführt sind und zwar an 8 Oberrealschulen, 12 Realgymnasien, 5 Gymnasien, 2 Realschulen und 4 (bayrischen) Industrieschulen. S. ZPChU. XVIII. 1905. Novemberheft.

[1]) ZPChU. XII, 86 von R. Rühmann-Döbeln und H. Bohn-Berlin.

[2]) Siehe vorige Seite Anm. 5.

[3]) 'Abhandlungen zur Didaktik und Philosophie der Naturwissenschaften'. Heft III: K. T. Fischer, Über den physikalischen Unterricht bei uns und im Auslande; H. Hahn, Die praktische Gestaltung der physikalischen Schülerübungen (Berlin, J. Springer 1904).

[4]) F. Kohlrausch, Lehrbuch der praktischen Physik, 10. Aufl. (Leipzig, B. G. Teubner 1905). — F. Kohlrausch, Kleiner Leitfaden der praktischen Physik (Leipzig, B. G. Teubner 1899). — E. Wiedemann und H. Ebert, Physikalisches Praktikum, 5. Aufl. (Braunschweig, Vieweg & Sohn 1904). — W. Ostwald und R. Luther, Hand- und Hilfsbuch zur Ausführung physiko-chemischer Messungen, 2. Aufl. (Leipzig, W. Engelmann 1902). — E. Pfeiffer, Physikalisches Praktikum für Anfänger (Leipzig, B. G. Teubner 1903). — M. Rudolphi, Einführung in das physikalische Praktikum (Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht 1901). — F. Grünbaum und R. Lindt, Das physikalische Praktikum des Nichtphysikers (Leipzig, G. Thieme 1905).

keiten ihrer allgemeinen Einführung die Übungen als zulässig bezeichnet werden.[1]) Die Lehrpläne der Hamburger Oberrealschulen schreiben an den drei oberen Klassen die praktischen naturwissenschaftlichen Übungen in zwei wöchentlichen Stunden allerdings als wahlfreie Stunden, vor. Auch in Österreich ist dem Österreichischen Mittelschultage am 7. August 1903 von G. Schilling der 'Entwurf eines Planes für physikalische Schülerübungen' vorgelegt.[2]) Das Resultat war die Annahme der Thesen des Redners, in denen die Schülerübungen zur versuchsweisen Einführung an einzelnen Anstalten empfohlen wurden, und in denen die Unterrichtsverwaltungen zur Bewilligung der Mittel gebeten werden.

Am 6. Juni 1890 war auf Anregung von J. C. V. Hoffmann, dem Herausgeber der ZMNU., in Leipzig eine Anzahl von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften zusammengetreten, um einen allgemeinen Kongreß der Vertreter dieser Fächer vorzubereiten. Der Kongreß fand vom 26.—28. September desselben Jahres in Jena statt. Hier wurde die Gründung des 'Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften' beschlossen. Dieser Verein besteht jetzt aus über 1000 Lehrern, Vertretern der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer. In den alljährlich um Pfingsten stattfindenden Hauptversammlungen finden auch die den physikalischen Unterricht berührenden Fragen lebhafte Besprechung, nachdem die Fragen durch Referate praktischer Schulmänner eingeleitet sind. In der 1904 in Halle a. S. stattgefundenen Hauptversammlung wurde das physikalische Thema 'Über den Betrieb der Physik als Naturwissenschaft' behandelt. Das Referat hielt E. Grimsehl. Im Jahre 1905 wurde in Jena die 'Physikalische Propädeutik' auf Grund der Referate von Bastian Schmid (Zwickau i. S.) und A. Höfler (Prag) besprochen. Der Verein hat sich ein eigenes Organ geschaffen: 'Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften', begründet unter Mitwirkung von B. Schwalbe, herausgegeben von F. Pietzker. Verlag: Berlin, O. Salle (seit 1895). In dem Vereinsorgan wird über die Vorträge der Hauptversammlungen berichtet und es werden sonstige wichtige Unterrichtsfragen aus mathematischen und naturwissenschaftlichen Gebieten behandelt.

Außer den erwähnten Unterrichtsblättern dienen den Zwecken des physikalischen Unterrichts eine Reihe von Zeitschriften, unter denen die 'Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht'[3]) (seit 1887 erscheinend) den ersten Platz einnimmt. Diese Zeitschrift ist gewissermaßen als eine Fort-

[1]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901 (Berlin, W. Hertz), S. 68: 'Derartige Übungen, die bei richtiger Leitung einen nicht zu unterschätzenden erziehlichen Wert haben, sind unter Umständen auch für das Gebiet des physikalischen Unterrichts zulässig'.

[2]) Vierteljahrsschrift des Wiener Vereins zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts VIII, 88. 1903 (referiert in ZPChU. XVI, 308).

[3]) 'Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht', begründet unter Mitwirkung von E. Mach und B. Schwalbe. In Verbindung mit A. Höfler, O. Ohmann und H. Hahn herausgegeben von F. Poske. Berlin, Julius Springer (seit 1887).

setzung der vom Physikalisch-chemischen Institut Lisser & Benecke[1]) herausgegebenen Zeitschrift anzusehen, von der nur drei Bände erschienen sind und die 1886 eingegangen ist. Die ZPChU. hat sich um die Förderung des physikalischen Unterrichts außerordentliche Verdienste erworben. Seit 1904 sind mit dieser Zeitschrift 'Sonderhefte' verbunden, die größeren 'Abhandlungen zur Didaktik und Philosophie der Naturwissenschaften' Raum gewähren. Bis jetzt sind sechs Sonderhefte erschienen.[2]) Während die ZPChU. ausschließlich dem physikalischen und chemischen Unterricht gewidmet ist, bestehen noch einige andere Zeitschriften, die ein weiteres Gebiet umfassen, welche aber ebenfalls viele wertvolle Arbeiten enthalten, die dem physikalischen Unterricht zugute kommen.[3])

In unmittelbarem Zusammenhange mit den stetigen wissenschaftlichen Fortschritten der Physik steht die Notwendigkeit, daß den im Amte stehenden Lehrern Gelegenheit geboten wird, ihr eigenes Wissen den modernen Anschauungen der Wissenschaft anzupassen und es zu erweitern. Diesen Zwecken dienen die sog. Ferienkurse, die zuerst auf Anregung von B. Schwalbe 1891 in Berlin eingerichtet wurden. Seit dieser Zeit sind sie auch in Jena, Frankfurt a. M., Gießen, Würzburg, Göttingen und Greifswald eingerichtet. Die Kurse bestehen in Vorträgen von Universitätsdozenten und Schulmännern über die Resultate der neueren wissenschaftlichen Forschung und über pädagogische Fragen, sowie in praktischen Übungen; sie dauern gewöhnlich 1—3 Wochen.

Neuerdings sind von F. Klein[4]) für die Lehrer 'regelmäßige Urlaubssemester' gefordert, 'welche dem Lehrer Gelegenheit geben sollen, nach Jahren absorbierender Amtstätigkeit immer wieder freie wissenschaftliche Umschau zu halten'. Das ist eine Forderung, deren Erfüllung hoffentlich nicht allzulange auf sich wird warten lassen.

Außer der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die praktische Ausbildung für den Lehrerberuf von größter Wichtigkeit, und zwar für den Physiklehrer deshalb besonders, damit er in den Stand gesetzt wird, der Forderung der Lehrpläne entsprechend, seinen Unterricht auf experimenteller Grundlage aufzubauen. Die wissenschaftlichen Praktiken der Hochschulen erfüllen diese Aufgabe nur

---

[1]) 'Zeitschrift zur Förderung des physikalischen Unterrichts'. Herausgegeben vom Physikalisch-technischen Institut Lisser & Benecke, Berlin.

[2]) 'Abhandlungon zur Didaktik und Philosophie der Naturwissenschaften'. Herausgegeben von F. Poske, A. Höfler und E. Grimsehl; Sonderhefte der Ztschr. f. phys. u. chem. Unterricht. Berlin, Julius Springer (seit 1904).

[3]) 'Natur und Schule'. Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid. Leipzig, B. G. Teubner (seit 1902). — 'Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht'. Begründet 1869 von J. C. V. Hoffmann, seit 1901 herausgegeben von H. Schotten. Leipzig, B. G. Teubner. — 'Archiv der Mathematik und Physik'. Mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. Gegründet 1841 durch J. A. Grunert. Jetzt herausgegeben von E. Lampe, W. Franz Meyer und E. Jahnke. Leipzig, B. G. Teubner.

[4]) F. Klein, Bemerkungen zum math. und phys. Unterricht. Verh. d. Breslauer Naturforscherversammlung 1904. Verlag: Vogel, Leipzig, 1905.

in geringem Maße. Im Jahre 1901 richtete W. Kaufmann, unterstützt von W. Voigt und E. Riecke und nach Bewilligung einiger Geldmittel durch das Unterrichtsministerium, einen Kursus für physikalische Handfertigkeit ein, der die Schulamtskandidaten schon auf der Hochschule mit der Anfertigung, Instandhaltung und Handhabung physikalischer Unterrichtsapparate vertraut machen soll. Seit 1903 werden diese Kurse von E. Bose[1]) geleitet. Daß diese Kurse von großem Werte sind, braucht hier nicht besonders begründet zu werden.

Die praktische experimentelle Ausbildung der Schulamtskandidaten während ihres Anleitungs- und Seminarjahres bedarf noch einer durchgreifenden Regelung. Zwar sind auch hier gute Anfänge gemacht; so berichtet schon Noack 1890 über die praktische Ausbildung im pädagogischen Seminar in Gießen (ZPChU. III 103). In Berlin sind praktische Kurse nach den Vorschlägen von B. Schwalbe (ZPChU. XII 329) für Schulamtskandidaten seit 1899 eingerichtet, die jetzt von H. Hahn geleitet werden. Auch in Frankfurt a. M. werden die Schulamtskandidaten zu praktischen Übungen, welche unter Leitung von P. Bode stehen, angehalten. Hoffentlich wird bald allen deutschen Schulamtskandidaten die Möglichkeit dazu geboten, sich experimentell praktisch auszubilden; besser noch wäre es, wenn die experimentelle Ausbildung der Kandidaten während des Anleitungs- und Probejahres von den Schulbehörden als notwendig gefordert würde.

Nach Fertigstellung des Manuskripts zu vorstehenden Seiten, also während die vorliegende Ausarbeitung im Druck befindlich war, hat die mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichtsbewegung durch das Vorgehen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte einen erneuten und kräftigen Anstoß erhalten, über den noch kurz berichtet werden muß, soweit der physikalische Unterricht davon berührt worden ist.

Auf der Hamburger Naturforscherversammlung im Jahre 1901 wurde die sog. biologische Bewegung eingeleitet, welche zum Ziele hat, die biologischen Wissenschaften wie vor 1879 in den Unterricht der Oberklassen wieder einzuführen. Auf der Kasseler Versammlung im Jahre 1903 wurde auf Anregung von F. Klein beschlossen: 'Die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte nimmt die Hamburger Thesen des Komitees zur Förderung des biologischen Unterrichts an höheren Schulen einstimmig an, indem sie sich vorbehält, die Gesamtheit der Fragen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts bei nächster Gelegenheit zum Gegenstand einer umfassenden Unterhandlung zu machen.' In Verfolg dieses Beschlusses wurde auf der Breslauer Versammlung im Jahre 1904 eine zwölfgliedrige Kommission erwählt, die mit der Aufgabe betraut wurde, einer späteren Versammlung abgeglichene Vorschläge für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu möglichst allseitiger Annahme vorzulegen. Diese Kommission hat auf der Meraner Versammlung (1905) einen 'Bericht der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Natur-

[1]) E. Bose, Über Kurse in physikalischer Handfertigkeit (Beiträge z. Frage d. Unterr. in Physik u. Astron. a. d. höh. Schulen. Leipzig, B. G. Teubner 1904).

forscher und Ärzte über ihre bisherige Tätigkeit' durch A. Gutzmer, den Vorsitzenden der Kommission, erstattet, welcher auch im Druck im Verlage von F. C. W. Vogel, Leipzig, 1905 erschienen ist. Der Bericht befaßt sich mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an den Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Nach einem allgemeinen Bericht, in dem die Gesichtspunkte und Grundsätze, nach denen die Kommission gearbeitet hat, zusammengestellt sind, folgen drei weitere Spezialberichte, von denen der zweite über den Unterricht in Physik an den neunklassigen höheren Lehranstalten handelt. Für den physikalischen Unterricht sind drei Grundsätze aufgestellt:

1. 'Die Physik ist im Unterricht nicht als mathematische Wissenschaft, sondern als Naturwissenschaft zu behandeln,'

2. 'Die Physik als Unterrichtsgegenstand ist so zu betreiben, daß sie als Vorbild für die Art, wie überhaupt im Bereiche der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird, dienen kann,'

3. 'Für die physikalische Ausbildung der Schüler sind planmäßig geordnete Übungen im eigenen Beobachten und Experimentieren erforderlich.'

Um diese Grundsätze durchführen zu können und um die dem Physikunterricht innewohnenden Bildungselemente voll zu erschließen, ergeben sich einige Forderungen in bezug auf die dem physikalischen Unterricht zur Verfügung zu stellende Zeit.[1])

'An den Oberrealschulen und den Realgymnasien erweist sich die Erhöhung der Unterrichtszeit der Unterstufe (O III und U II) von zwei auf drei wöchentliche Stunden notwendig, während am Gymnasium wenigstens zwei volle Jahre mit je zwei Wochenstunden für den physikalischen Unterricht angesetzt werden sollten. Für die physikalische Oberstufe des Gymnasiums wird eine Erhöhung der Stundenzahl auf wöchentlich drei verlangt. In bezug auf die Schülerübungen, auf die neuerdings immer mehr Wert gelegt wird, verlangt der den physikalischen Unterricht behandelnde Bericht an den Oberrealschulen und den Realgymnasien besondere obligatorische Übungsstunden auf der Oberstufe, während er für die Gymnasien die Einrichtung wahlfreier Übungen auf der Oberstufe in Vorschlag bringt. Auch für die Unterstufen der Realanstalten sind Schülerübungen erwünscht, doch können diese bei drei wöchentlichen Unterrichtsstunden in die Unterrichtszeit selbst verlegt werden.'

Bei den 'Lehrplänen' ist die Gliederung des Physikunterrichts in zwei Stufen beibehalten. Der Unterkursus, der in den Mittelklassen behandelt wird, soll vorwiegend anschaulich sein und nur in engerem Bereich auf den Zusammenhang der Erscheinungen eingehen, während der in den Oberklassen zu behandelnde Oberkursus neben der Anschauung die theoretische Seite betonen und zu einer einheitlichen Auffassung der Gesamtheit der physikalischen Erscheinungen dadurch hinleiten soll, daß er den größeren systematischen Zusammenhängen nachgeht. Für den Unterkursus wird eine sorgfältige Auswahl des Stoffes, bei der sogar ganze Abschnitte wegzulassen sind, damit die übrigen

[1]) Die folgenden Worte sind dem allgemeinen Berichte von A. Gutzmer entnommen.

um so gründlicher bearbeitet werden können, anempfohlen. Auf der Oberstufe soll das Quantitative in den Erscheinungen in stärkerem Maße in Betracht gezogen werden. Dem Bericht ist ein Beispiel eines Lehrplanes beigegeben; es ist aber ausdrücklich betont, daß es eben nur ein Beispiel sein soll, daß man jedoch unter allen Umständen dem einzelnen Lehrer oder der einzelnen Schule eine möglichst große Freiheit in der Anordnung und Durcharbeitung des Stoffes lassen soll. Über den Lehrplan selbst sowie auch über die Erläuterungen zu demselben kann hier im einzelnen aus Raummangel nicht berichtet werden. Mit Recht wird auch in diesem Bericht auf die Nützlichkeit und Notwendigkeit der praktischen Schülerübungen hingewiesen.

SCHULBÜCHER.

Aus der großen Fülle der Leitfäden und Lehrbücher für den Physikunterricht kann hier nur eine Auswahl angegeben werden, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen kann. Nur bei einigen Büchern konnte, soweit es nicht schon aus dem Titel hervorgeht, hervorgehoben werden, wodurch sie besonders gekennzeichnet sind. Die Anordnung ist alphabetisch. Soweit möglich, sind die neuesten Auflagen der Bücher sowie ihr Preis angegeben.

H. Börner, Physikalisches Unterrichtswerk. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.
I. Stufe: 1. Vorschule der Experimentalphysik für den Anfangsunterricht an Gymnasien und Realgymnasien, sowie an den entsprechenden Nichtvollanstalten. — 2. Leitfaden der Experimentalphysik für Realschulen, sowie für den Anfangsunterricht an Oberrealschulen (Mk. 1.80; Mk. 2.20).
II. Stufe: 3. Grundriß der Physik für die drei oberen Klassen des Gymnasiums. — — 4. Lehrbuch der Physik für die drei oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen, 4. Aufl. 1905 (Mk. 4.80; Mk. 6.—).

F. Bremer, Leitfaden der Physik für die oberen Klassen der Realanstalten. Mit besonderer Berücksichtigung von Aufgaben und Laboratoriumsübungen. (Lösungen in einem Sonderheft.) Leipzig, Teubner 1904 (Mk. 3.—).

Budde-Kießling, Leitfaden für den Unterricht in der Experimentalphysik an Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien. Berlin, Paul Parey 1902 (Mk. 5.50).

J. Crüger, Lehrbuch der Physik für höhere Schulen in method. und syst. Darst. 9. Auflage bearbeitet von R. Hildebrand. Leipzig, C. F. Amelang 1901 (Mk. 5.—).

J. Crüger, Grundzüge der Physik in zwei Ausgaben A und B, von denen die A-Ausgabe sich den älteren Auflagen anschließt, die B-Ausgabe die Lehrpläne von 1901 mehr berücksichtigt. 1903 u. 1904, bearb. v. R. Hildebrand. Leipzig, C. F. Amelang (Mk. 2.50).

W. Donle, Grundriß der Experimentalphysik für humanistische Gymnasien. 2. Aufl. Stuttgart, Fr. Grub (Mk. 2.60).

W. Donle, Lehrbuch der Experimentalphysik für Realschulen und Realgymnasien. 3. Aufl. Stuttgart, Fr. Grub 1905 (Mk. 3.60).

K. Fuß und G. Hensold, Lehrbuch der Physik für den Schul- u. Selbstunterricht. 5. Aufl. Freiburg i. Br., Herders Verlag 1903 (Mk. 5.—).

J. Heussi, Leitfaden der Physik. 5. Aufl. bearbeitet von W. Weinert. Berlin, O. Salle 1901 (Mk. 1.50).

J. Heussi, Lehrbuch der Physik für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen u. andere höhere Bildungsanstalten. 6. Aufl. bearb. v. A. Leiber. Berlin, O. Salle 1894 (Mk. 5.—).

A. Höfler, Naturlehre für die Oberstufe der Gymnasien, Realschulen und verwandter Lehranstalten. Unter Mitwirkung von E. Maiß und F. Poske. Braunschweig, Vieweg u. Sohn, und Wien, Karl Gerolds Sohn 1903 (Mk. 5.—).

Jochmann-Hermes-Spies, Elementarphysik. Berlin, Winkelmann u. Söhne 1903 (Mk. 2.50).

Jochmann-Hermes-Spies, Grundriß der Experimentalphysik und Elemente der Chemie sowie der Astronomie und math. Geographie. Berlin, Winkelmann u. Söhne 1903 (Mk. 5.50).

J. Kleiber, Lehrbuch der Physik für humanistische Gymnasien. 2. Aufl. Mit Musterbeispielen und Übungsaufgaben. München, R. Oldenbourg 1903 (Mk. 3.—).

J. Kleiber, Lehrbuch der Physik für realistische Mittelschulen. 4. Aufl. 1903 (Mk. 4.—).

J. Kleiber u. H. Scheffler, Elementarphysik u. Chemie für die Unterstufe wissenschaftlicher Anstalten. 1904 (Mk. 2.50).

J. Kleiber u. H. Scheffler, Physik für die Oberstufe (mit math. Geographie und Chemie). Mit Berücksichtigung der norddeutschen Lehrpläne. 1905 (Mk. 4.80).

J. Kleiber u. B. Karsten, Lehrbuch der Physik für technische Lehranstalten und zum Selbststudium. München u. Berlin, R. Oldenbourg. 2. Aufl. 1903 (Mk. 4.—).

Körners Lehrbuch der Physik. Für höhere Lehranstalten bearb. v. A. Richter. Leipzig u. Wien, Franz Deuticke 1900 (Mk. 6.—).

Koppe-Husmann, Anfangsgründe der Physik (in zwei Ausgaben A u. B) in zwei Teilen. 1. Teil: Vorbereitender Lehrgang; 2. Teil: Hauptlehrgang. Verlag v. G. D. Baedecker, Essen. I. Teil: 6. Aufl. 1903 (Mk. 2.20). II. Teil: 8. Aufl. 1902 (Mk. 4.60).

A. Lanner, Naturlehre, für die oberen Klassen der Mittelschulen. Wien, Karl Fromme 1902 (Mk. 5.20).

E. v. Lommel, Lehrbuch der Experimentalphysik. 8. u. 9. Auflage herausgegeben von W. König. Leipzig, J. A. Barth 1902 (Mk. 7.20). Dieses Buch, wohl ursprünglich nicht für höhere Schulen geschrieben, kann aber wegen der verständlichen Sprache auch im Schulunterricht verwandt werden.

Machs Grundriß der Physik. Für die höheren Schulen des Deutschen Reiches bearb. von F. Harbordt u. M. Fischer. In zwei Ausgaben, eine für Realanstalten und eine für das Gymnasium. Jede in zwei Teilen, der erste als vorbereitender Lehrgang, der zweite als ausführlicher Lehrgang. Leipzig, G. Freytag (Bd. I Mk. 2.—, Bd. II Mk. 3.—).

P. Meutzner, Lehrbuch der Physik, im Anschluß an Weinholds physikalische Demonstrationen, für den physikalischen Unterricht an höheren Lehranstalten. 5. Aufl. Leipzig, O. R. Reisland 1903 (Mk. 2.80).

Joh. Müllers Grundriß der Physik, bearbeitet von O. Lehmann. 14. Aufl. Braunschweig, Vieweg u. Sohn 1896 (Mk. 7.80).

P. Münch, Lehrbuch der Physik, 11. Aufl. bearb. v. H. Lüdtke. In zwei Teilen. I. Teil: Vorbereitender Lehrgang; 2. Teil: Ausführlicher Lehrgang. Freiburg i. Br., Herders Verlag (Mk. 4.80).

F. Poske, Unterstufe der Naturlehre. Nach A. Höflers Naturlehre für höhere Lehranstalten des Deutschen Reiches bearbeitet. 1905. Braunschweig, Vieweg u. Sohn (Mk. 2.80).

H. Püning, Grundzüge der Physik zum Gebrauche für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Zwei Ausgaben. Gymnasialausgabe 1903, 8. Aufl.; Realschulausgabe 1902, 7. Aufl. (Mk. 2.—). Münster i. W., Aschendorffsche Buchhandlung.

H. Püning, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen bearbeitet im Anschluß an die Grundzüge. 3. Aufl. 1903 (Mk. 3.60). Münster i. W., Aschendorff.

K. Roesen, Grundzüge der Physik. Mit einem Anhange: Chemie und Mineralogie. 1906. Leipzig, O. Leiner.

K. Rosenberg, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Wien u. Leipzig. A. Hölder 1904 (Mk. 5.20).

J. Rußner, Lehrbuch der Physik für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Hannover, Gebr. Jänecke 1903 (Mk. 5.60).

Chr. Scherling, Grundriß der Experimentalphysik. 6. Aufl. bearbeitet von H. Rühlmann. Leipzig, H. Haessel 1904.

Sumpf, Anfangsgründe der Physik, herausgegeben von A. Pabst. 11. Aufl. 1903. Hildesheim, A. Lax (Mk. 1.80, mit Anhang: Chemie Mk. 2.20).

Sumpf, Grundriß der Physik, in zwei Ausgaben A u. B. 10. bzw. 2. Aufl. 1905. Hildesheim, A. Lax (A. Mk. 3.70; B. Mk. 2.70).

Sumpf, Schulphysik, Method. Lehr- und Übungsbuch für höhere Schulen. 7. Aufl. 1901. Hildesheim, A. Lax (Mk. 5.—).

Albert Trappes Schulphysik, neu bearbeitet (15. Aufl.) von Th. Maschke. Mit einem Anhange: Die einfachsten chemischen Erscheinungen, von J. Schiff. Breslau, Ferd. Hirt 1903 (Mk. 4.50).

R. Waeber, Lehrbuch für den Unterricht in der Physik, bearbeitet von J. Unverricht. Leipzig, Ferd. Hirt u. Sohn 1904 (Mk. 3.75).

W. Weiler, Physikbuch für den Schulunterricht und zur Selbstbelehrung in 5 Bänden. München, J. F. Schreiber 1901—1903 (5 Bde. zsm. Mk. 12.20).

Von den Lehrbüchern, die für die Fortbildung des Lehrers, also auch für die Vorbereitung für den Unterricht geeignet sind, können nur diejenigen angegeben werden, die das ganze Gebiet der Physik umfassen. Wir teilen die Bücher in zwei Gruppen, von denen die erste Gruppe solche Bücher enthält, die für die Hand der Studierenden geschrieben sind, oder die einen mehr elementaren Standpunkt einnehmen. Die unmittelbare Verwendung in der Hand des Schülers verbietet sich bei diesen Büchern schon durch ihren Preis und ihren Umfang. Die zweite Gruppe der Bücher enthält die größeren mehrbändigen Werke, die zur eingehenden wissenschaftlichen Ausbildung dienen können.

I.

E. Warburg, Lehrbuch der Experimentalphysik für Studierende. 7. Aufl. 1903. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Mk. 8.—).

H. Kayser, Lehrbuch der Physik f. Studierende. 3. Aufl. 1900. Stuttgart, Ferd. Enke (Mk. 11.—).

L. Graetz, Kompendium der Physik. 3. Aufl. 1902. Leipzig und Wien, Franz Deuticke (Mk. 8.—).

A. Kundt, Vorlesungen über Experimentalphysik, herausgegeb. v. K. Scheel. Braunschweig, Vieweg & Sohn 1903 (Mk. 17.—).

A. Berliner, Lehrbuch der Physik in elementarer Darstellung. Jena, Gustav Fischer 1903 (Mk. 14.—).

E. Grimsehl, Lehrbuch d. Physik f. d. Oberklassen. Leipzig, B. G. Teubner 1906.

L. Dressel, Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. 1905. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsbuchhandl. (Mk. 16.—).

J. Rußner, Elementare Experimentalphysik für höhere Lehranstalten, 5 Bde. 1900—1901. Hannover, Gebr. Jänecke (Mk. 16.—).

A. Höfler, Physik mit Zusätzen aus der angewandten Mathematik, aus der Logik und Psychologie und mit 230 Leitaufgaben. Unter Mitwirkung von E. Maiß u. F. Poske. Braunschweig, Vieweg & Sohn 1904 (Mk. 16.—).

II.

E. Riecke, Lehrbuch der Experimentalphysik. Zum eigenen Studium und zum Gebrauch bei Vorlesungen. 2 Bde. Leipzig, Veit & Ko. 1896 (Mk. 18.—).

Müller-Pouillets Lehrbuch der Physik und Meteorologie. 3 Bde. Bearbeitet von L. Pfaundler. Braunschweig, Vieweg & Sohn (M. 46.—. Von der 10. Aufl. ist Bd. I, 1) erschienen, 1905 (Mk. 7.—).

A. Winkelmann, Handbuch der Physik. Unter Mitwirkung verschiedener Physiker. Erste Aufl. vollendet 1896. Von der zweiten Aufl. erschienen Bd. III (Wärme) 1906 (Mk. 16.—),

Bd. IV (Elektr. u. Magn. I. Teil) 1905 (Mk. 32.—), Bd. V, 1 (Elektr. u. Magn. II. Teil) 1905 (Mk. 16.—), Bd. VI (Optik) 1904 u. 1905 (Mk. 14.— u. Mk. 16.—). Leipzig, J. A. Barth.

A. Wüllner, Lehrbuch der Experimentalphysik in 4 Bänden. 5. Aufl. 1895—1899. Leipzig, B. G. Teubner (Mk. 64).

J. Violle, Lehrbuch der Physik. Deutsche Ausgabe von Gumlich, Jaeger und Lindeck. 1892—1897. Erschienen ist nur Bd. I und II, bleibt wahrscheinlich unvollendet. Berlin, J. Springer (soweit erschienen Mk. 36.—).

Ch. D. Chwolson, Lehrbuch der Physik, übersetzt von H. Pflaum. Bd. I (Mechanik) 1902 (Mk. 14.—), Bd. II Lehre vom Schall und von der strahlenden Energie 1904 (Mk. 18.—), Bd. III Die Lehre von der Wärme 1905, übersetzt von E. Berg (Mk. 18.—). Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Andrew Gray, Lehrbuch der Physik, deutsch v. F. Auerbach. Bd. I (Mechanik) 1904 (Mk. 20.—). Braunschweig, Vieweg & Sohn.

W. Voigt, Kompendium der theoretischen Physik. 2 Bde. 1895—1896. Leipzig, Veit & Ko. (Bd. I Mk. 16.—, Bd. II Mk. 18.—).

Für die experimentelle Vorbereitung zum physikalischen Unterricht kommen in Frage:

A. F. Weinhold, Physikalische Demonstrationen. 4. Aufl. 1905. Leipzig, Quandt & Händel (Mk. 30.—).

J. Frick, Physikalische Technik, herausgegeben von O. Lehmann. 2 Bde. Von der neuen 7. Aufl. ist der erste Band bisher (1904, 1905) erschienen (Mk. 42.—). Braunschweig, Vieweg & Sohn.

K. Rosenberg, Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre, I. Teil 1898, II. Teil 1899, III. Teil 1900. Wien, A. Hölder (zusm. Mk. 4.—).

K. Schreber u. B. Springmann, Experimentierende Physik. Bd. 1. 1905 (Mk. 3.60). Leipzig, J. A. Barth.

Friedr. C. F. Müller, Technik des physikalischen Unterrichts (geh. Mk. 6.—, geb. Mk. 7.—). 1906. Berlin, O. Salle.

H. Bohn, Physikalische Apparate und Versuche einfacher Art aus dem Schäffermuseum. 1902. Berlin, O. Salle (Mk. 2.—).

H. Hahn, Physikalische Freihandversuche. Unter Benutzung des Nachlasses von Bernh. Schwalbe zusammengestellt und bearbeitet. I. Teil: Nützliche Winke, Maß und Messen. Mechanik der festen Körper. 1905. Berlin O. Salle (Mk. 3.75).

Einzelne Teilgebiete werden noch behandelt in

K. T. Fischer, Neuere Versuche zur Mechanik der festen und flüssigen Körper. Leipzig, B. G. Teubner 1902 (Mk. 2.—).

E. Grimsehl, Die elektrische Glühlampe im Dienste des physikalischen Unterrichts. Berlin, J. Springer 1904 (Mk. 2.—).

Bruno Kolbe, Einführung in die Elektrizitätslehre. I. Statische Elektrizität. 2. Aufl. 1904 (Mk. 3.20). II. Dynamische Elektrizität 1905 (Mk. 3.80).

Als lehrreich kann noch empfohlen werden

E. Gerland und F. Traumüller, Geschichte der physikalischen Experimentierkunst. Leipzig, W. Engelmann 1899 (Mk. 17.—).

Von großem Interesse ist auch noch ein Buch, das die Verhältnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts in England behandelt, da es gestattet, unsere deutschen Verhältnisse mit denen Englands zu vergleichen. Das Buch ist ein Bericht, der nach halbjährlichem Aufenthalte des Verfassers in England zum

Studium der Unterrichtsverhältnisse besonders in Physik und Chemie geschrieben ist. Man lernt aus dem Buche, daß wir in Deutschland alle Veranlassung haben, unseren physikalischen Unterricht mit Sorgfalt auszugestalten, wollen wir nicht von unseren englischen Nachbarn überholt werden. Der Titel des Buches ist:

K. T. Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. B. G. Teubner, Leipzig 1901 (Mk. 3.60).

Raummangel verbietet, noch ausführliche Literaturangaben über Teilgebiete zu machen; auch über die Einrichtung der Unterrichtsräume, insbesondere über ihre elektrische Einrichtung kann aus demselben Grunde nicht berichtet werden. Es muß hierfür wie bei sonstigen hier nicht angeführten Kapiteln auf die Berichte in der ZPChU. verwiesen werden.

CHEMIE.

Von Dr. Bastian Schmid.

I. GESCHICHTLICHES.

Wenn man bedenkt, daß die Chemie sich erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts von der Physik 'wie ein Samenkorn von einer gereiften Frucht trennte' (Liebig), und wenn man in Erwägung zieht, daß noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an manchen deutschen Hochschulen Physik und Chemie in der Hand eines Dozenten waren, so liegt hierin schon eine der Hauptursachen für ein so spätes Auftreten unserer Wissenschaft in den höheren Lehranstalten. Hierzu kommen aber noch andere Gründe.

Trotzdem die Chemie in den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts wissenschaftliche Ergebnisse zutage förderte, die zu den glänzendsten aller Zeiten gehören werden, hätte sie sich die Pforten der Schule nicht erobern können. Erst als ungeahnte materielle Erfolge zutage traten, als sich für Gewerbe, Industrie und Landwirtschaft völlig neue Gesichtspunkte ergaben und die Nachfrage nach Chemikern immer größer wurde, konnten sich wenigstens die Realanstalten dieser Wissenschaft nicht mehr verschließen. Derjenige, der durch seine epochemachenden Entdeckungen auf chemischem Gebiete in verschiedenste Zweige des wissenschaftlichen und Erwerbslebens eingriff, der durch zahlreiche Abhandlungen und Reden auch das Interesse des Bürgerstandes auf die Chemie lenkte, und eine erhebliche Zahl trefflicher Laboratorien gründete, der war es auch in erster Linie, der dieser Wissenschaft Eingang in die höheren Lehranstalten verschaffte — Justus v. Liebig. Er selbst sagte von der Chemie:

'Keine unter allen Wissenschaften bietet dem Menschen eine größere Fülle von Gegenständen des Denkens, der Überlegung und von frischer, sich stets erneuernder Erkenntnis dar als wie die Chemie; keine ist mehr geeignet, das Talent der Beobachtung in der Entdeckung von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten in den Erscheinungen in gleicher Weise zu wecken und die Gesetze des Denkens in ihren strengen Methoden der Beweisführung für die Wahrheit einer Erklärung oder in der Aufsuchung der Ursachen und Wirkungen einer Erscheinung gleich anschaulich und geläufig zu machen.'[1])

[1]) Chemische Briefe, I. Band.

Dank dem Einfluß eines Alex. v. Humboldt und eines J. v. Liebig wurde der formal bildende Wert der Chemie — abgesehen von den Vertretern klassischer Bildung — nicht verkannt. Dennoch sprachen zunächst nur praktische Gesichtspunkte für Aufnahme der Chemie in die Lehrpläne.

An die Pforte des Gymnasiums hat die neue Wissenschaft vergeblich gepocht. Von ihrer Stellung in den Süvernschen Lehrplänen, die zwar einen Chemieunterricht ansetzten, können wir absehen, da es so viel wie keinen Lehrer für dieses Fach gab. Wieses Lehrpläne von 1856 sind für die Chemie — soweit es sich um das Gymnasium handelt — nur in negativer Hinsicht erwähnenswert. (Bekanntlich verschwanden 1856 Physik und Naturbeschreibung aus der Reifeprüfung der Gymnasien und sind bis heute nicht wieder aufgetreten.) Wiese selbst hatte keine sehr hohe Meinung von der Chemie als Unterrichtsgegenstand, wie aus folgender Äußerung zu entnehmen ist: 'Der Physik wird in ihrer Verbindung mit der Mathematik allgemein ein hoher Wert für die Zwecke der Realschule zuerkannt, wogegen die Schätzung der Chemie als Lehrgegenstand für das Jugendalter an sich, und weil sie noch zu wenig zu abgeschlossenen, wissenschaftlichen Resultaten gekommen, vielmehr fortwährend in der Entwicklung begriffen sei, eine sehr verschiedene ist.[1])

Verfolgen wir zunächst die Geschichte des Chemieunterrichtes an den Realanstalten und behalten wir dabei im Auge, daß aus dem oben erwähnten Grunde manche Verordnung nur auf dem Papiere stand. Das gilt z. B. von den im Jahre 1832 für die Entlassungsprüfungen an Höheren Bürger- und Realschulen getroffenen Bestimmungen. Dort wird für Chemie eine Kenntnis von dem Verhalten der Grundstoffe und ihrer wichtigsten Verbindungen, der Salze, und der bekanntesten organischen Substanzen vorgeschrieben. Außerdem hatten die Reiflinge an einem der Physik oder Chemie entnommenen Thema den Nachweis für die Beherrschung dieses Gebietes zu liefern.

Was aber dem Staate nicht möglich, gelang einigen Städten. Dadurch, daß infolge eigenartiger Patronatsverhältnisse die Städte in der Lage waren, an den von ihnen gegründeten Realschulen auch den Lehrplan zu regeln, fand z. B. im Rheinland der chemische Unterricht aus praktisch industriellen Erwägungen schon im Jahre 1840 Eingang. Barmen verwendete in den 3 oberen Klassen wöchentlich 4 Stunden für Physik und Chemie, in Düsseldorf wurde die Chemie in 3 Wochenstunden in Prima und Sekunda erteilt (Programm 1842). In welchem Umfange dieser Unterricht betrieben wurde, das zeigt uns das Düsseldorfer Programm vom Jahre 1843.

Sekunda: 'Die Metalloide und die leichten Metalle sowie ihre Verbindungen. Zur Erläuterung stöchiometrischer Schemata Experimente und Zeichnung der bezüglichen Apparate.'

Prima: 'Die noch übrigen Leicht- und Schwermetalle, deren Vorkommen, Gewinnung und wichtigere Verbindungen. Aus der organischen Chemie das Interessanteste.'

---

[1]) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Bd. III, 41. Wiegandt u. Grieben, Berlin 1874.

Wie wir aus dem für die Geschichte des Chemieunterrichts hochinteressanten Programm vom Jahre 1847 und 1853 entnehmen können, waren sogar schon an freien Nachmittagen praktische Schülerübungen angesetzt, die sich an Fresenius' Anleitung zur qualitativen Analyse anlehnten.

Auch an den Realanstalten des deutschen Ostens wurde der Chemieunterricht gepflegt. So weist z. B. die Realschule zu Meseritz 1837 in Prima 3 Stunden für unser Fach auf.[1])

Für die Einführung des Chemieunterrichtes (sowie des naturwissenschaftlichen Unterrichtes überhaupt) an sächsischen Schulen hat sich die Gesellschaft für 'Natur- und Heilkunde' und die 'Isis' durch Ausarbeitung von Denkschriften, die 1846 der sächsischen Kammer vorgelegt wurden, ganz besonders bemüht. Aus den Darlegungen der Schrift spricht nicht nur der materielle, sondern auch der formelle Wert des Faches. Es wird die Bedeutung des Experimentes und der Methode hervorgehoben und darauf hingewiesen, 'daß die Naturwissenschaften ein großes Ganzes bilden, von dem kein Teil für sich erkannt oder begriffen oder von den übrigen abgerissen werden kann' (Prof. Dr. A. Günther). Von den übrigen deutschen Staaten ist nur noch Hessen rühmend hervorzuheben, wo — wohl nicht ohne Liebigs Einfluß — schon in den Lehrplänen vom Jahre 1833 die Chemie erwähnt wird.

Einen wichtigen Abschnitt für die Geschichte des chemischen Unterrichtes bedeutet das Jahr 1859.[2]) Die in diesem Jahr für die preußischen Realanstalten erschienenen Lehrpläne wurden für die Realanstalten anderer deutscher Staaten vorbildlich. Sie waren für ganz Preußen gültig und forderten von den Abiturienten in der Chemie 'eine auf dem Experiment gegründete Kenntnis der stöchiometrischen- und Verwandtschaftsverhältnisse, der gewöhnlichen anorganischen und der für die Ernährung sowie für die Hauptgewerbe wichtigsten organischen Stoffe. Fähigkeit, die zweckmäßigsten Methoden zur Darstellung der gebräuchlichen, rein chemischen Präparate zu beschreiben und zu benutzen, sowie über deren physikalische Kennzeichen und ihre chemische Verwendung Rechenschaft zu geben. Sicherheit im Verständnis und Gebrauch der Terminologie'. (Unklare und unbeholfene Darstellung in den physikalischen und chemischen Arbeiten begründen Zweifel an der Reife.)[3])

In Sachsen erschien bereits 1860 ein allgemein gültiger Lehrplan (an der Annenschule in Dresden, jetzt Realgymnasium, war Chemie seit 1854 obligatorisch), der die Anforderungen auf Realschulen II. Ordnung[4]) ausdehnte und für I und II einen drei- und für III einen zweistündigen propädeutischen Unterricht vorschrieb. Mit den Lehrplänen vom Jahre 1882 wurde auch das preußische Gymnasium mit Chemie bedacht, wo sie bis heute eine bescheidene Rolle

[1]) Vgl. Norrenberg, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen Deutschlands. Leipzig, Teubner.

[2]) Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Okt. 1859.

[3]) Vgl. Binder, Beiträge zur Entwicklung des chemischen Unterrichtes, Leipzig, Teubner.

[4]) Realschulen I. und II. Ordnung wurden erst im Jahre 1870 unterschieden.

spielt.[1]) Im allgemeinen kann man sagen, daß seit den Lehrplänen von 1882 für die drei neunklassigen Anstalten keine wesentlichen Änderungen auf dem Gebiet des chemischen Unterrichtes geschaffen wurden.

Hinsichtlich der Reifeprüfungen blieben die Anforderungen vom Jahre 1867 (1859), wonach für die Oberrealschule eine Arbeit in Chemie und Physik gefordert wurde, bestehen. (Diese Forderung hatte keine Ausdehnung auf das Realgymnasium.) 1891 erschien eine Neuordnung der Reifeprüfung mit einer für die Realanstalten gleichlautenden Bestimmung. Es wird die Lösung einer physikalischen oder chemischen Aufgabe gefordert, das ausfallende Fach wird mündlich geprüft.

Da sich in den übrigen Staaten mit Ausnahme von Bayern die Entwicklung des Chemieunterrichts (von 1859 ab) an Preußen angeschlossen hat, so ist nur noch mit einigen Worten auf dieses Land zu verweisen.

In Bayern lagen für den Chemieunterricht die Verhältnisse äußerst ungünstig, und das hing damit zusammen, daß in diesem Lande die Realanstalten sehr spät zur Entfaltung gelangten. (Am Gymnasium gibt es heute noch keinen Chemieunterricht.) Das Nürnberger Realinstitut (1806), dem der Naturforscher G. H. Schubert vorstand, hatte zwar bereits Chemie als Unterrichtsfach, jedoch ging die Schule bald ein.

Erst mit der Verordnung vom Jahre 1864: 'Schulordnung für die technischen Lehranstalten in Bayern', als 'Gewerbsschule, Realgymnasium und polytechnische Schule', tritt die Chemie wieder auf.

Man darf aber nicht vergessen, daß die Gewerbsschulen einen stark professionellen Charakter hatten — und nur vierklassig waren. Die Realgymnasien, deren Zahl damals sechs betrug (heute nur noch vier), schlossen sich hinsichtlich des Chemieunterrichtes an die übrigen Staaten an, die Realschulen (seit 1877 als solche bestehend) haben heute wohl das umfassendste Lehrprogramm für Chemie unter den deutschen Realschulen.

Einer besonderen Pflege erfreut sich die Chemie an der Industrieschule, einer Schulgattung, die sich an die sechsklasssige Realschule anschließt. Diese Anstalten verfolgen einen doppelten Zweck, sie dienen zur Ausbildung für den technischen Betrieb und bereiten außerdem für das Polytechnikum vor. An den Industrieschulen nehmen auch die Schülerübungen einen hervorragenden Platz im Stundenplan ein.

Solche Übungen bestehen gegenwärtig in einer Reihe von Staaten. In

[1]) Eine Ausnahmestellung nimmt das Köllnische Gymnasium zu Berlin ein. Dort findet außer dem obligatorischen auch noch wahlfreier Unterricht in der Chemie nebst Praktikum statt für Schüler von Obertertia bis Oberprima. In den praktischen Übungen im Laboratorium machen die Schüler die wichtigsten Reaktionen der Metalloide und Metalle, führen einfache qualitative Analysen aus und stellen leichte Präparate dar. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, sind unter Berücksichtigung der Zahl der teilnehmenden Schüler jetzt wöchentlich sechs Stunden für den wahlfreien chemischen Unterricht angesetzt. Davon entfallen vier Stunden auf den Klassenunterricht und zwei Stunden auf die praktischen Arbeiten im Laboratorium. (Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Köllnischen Gymnasiums zu Berlin, Ostern 1904.)

Preußen haben die Oberrealschulen, die größte Zahl der Realgymnasien und vereinzelte Realschulen chemische Schülerübungen eingeführt. In Sachsen bestehen dieselben seit 1893 an dem Kgl. Realgymnasium zu Döbeln. Baden kennt praktische Übungen seit dem Jahre 1895; Hessen und Braunschweig führen sie an den Oberrealschulen durch.

II. METHODISCHES.

Von jenem Streit, der in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts zwischen den 'Systematikern' und 'Methodikern' entbrannte und mit großer Heftigkeit in beiden Lagern (namentlich in den 80er Jahren) fortgesetzt wurde, war in letzter Zeit nicht mehr viel zu hören. Damals waren den systematischen Lehrbüchern durch die aufsehenerregenden Werke eines Wilbrand und namentlich eines Arendt gewaltige Gegner erstanden, und sie mußten das schroffste Urteil, das eine Methode oder ein Lehrbuch treffen kann, hören: Der systematische Unterricht verurteilt die Schüler zur Gedankenlosigkeit und läßt ihr Interesse schnell erlahmen (Wilbrand). Im anderen Lager hieß es, daß das 'methodische' Verfahren die straffe Disposition des Unterrichtsstoffes vermissen lasse und ein bleibender Erfolg nicht erzielt werden könne.

Es liegt mir fern, auf die ermüdenden Ausführungen wie sie in den Schriften der beiden Parteien niedergelegt sind, einzugehen; ebensowenig will ich die Auseinandersetzungen zwischen der Richtung Wilbrand-Arendt berühren. Heute, wo sich die Wogen geglättet haben, kann man wohl sagen, daß die Methodiker die Vorzüge der gegnerischen Lehrbücher bedeutend unterschätzten. Für den Unbefangenen könnte es wohl den Anschein haben, als würden sich die Begriffe 'Systematik' und 'Methodik' ausschließen, als würde sich in dem systematischen Vorgehen das für die Schulung des Geistes so wichtige induktive Verfahren nicht anwenden lassen. Daß dem nicht so ist, das wird jeder, der das systematische Verfahren eingeschlagen hat, bestätigen können. Und so darf man vielleicht behaupten: mag man, wie das bei jenen geschieht, die den methodischen Wert der Systematik unterschätzen, längere Zeit bei der methodischen Einführung verweilen, oder mag man umgekehrt zeitiger zur Systematik übergehen — Voraussetzung ist, daß diese einen 'einführenden' Charakter annimmt —, in beiden Fällen können gute Resultate erzielt werden.[1])

Gegenwärtig ist die Zahl der systematischen Lehrbücher — namentlich der für die Realanstalten bestimmten — ganz enorm im Steigen begriffen. Die Wilbrandsche Richtung zählt wohl die wenigsten Anhänger, aber auch in bezug auf Arendt wird man immer skeptischer. Doch bleibt das Verdienst der Methodiker dadurch ungeschmälert. Ihre Arbeiten waren auch für die systemati-

[1]) Die preußischen Lehrpläne schlichten den Streit durch die Trennung des Chemieunterrichtes in einen propädeutischen Kursus, der 'methodisch' zu gestalten ist, und einen systematischen, für die Oberstufen bestimmten Unterrichtsgang. Im methodischen Teil werden bereits Begriffe, wie Verbrennung, Verbindung, Zerlegung, Element, Oxydation, Reduktion, Säure, Base, Salz usw. gewonnen.

schen Lehrbücher höchst anregend — darunter ganz besonders Arendt —, und es wäre mehr als wünschenswert, daß sich ihr Einfluß besonders auf die einleitenden Kapitel unserer Lehrbücher geltend machte.

Wenn, wie oben behauptet, ein gewisser Stillstand in methodischen Streitigkeiten eingetreten ist, so kann damit nicht auch ein Stillstand der Methode selbst gemeint sein, im Gegenteil, es haben sich trotz der eben gerügten Mängel, wie das aus verschiedenen Abhandlungen und namentlich aus Ohmanns 'Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie' hervorgeht, die Methoden verfeinert. Mehr und mehr tritt das entwickelnde Verfahren in den Vordergrund, und damit hat sich auch die Stellung des Experimentes im Unterricht geändert. Trefflich sagt Ohmann in der 3. Auflage des genannten Leitfadens: 'Das Experiment ist nicht der Ausgangspunkt, es steht nicht im Vordergrund, sondern es wird durch den Lehrgang erst erheischt und dient zur Bestätigung oder Nichtbestätigung der rein gedanklich abgeleiteten Schlüsse'.

Allerdings fehlt es auch nicht an Rückständigkeiten. Geradezu zu warnen ist gegenwärtig vor dem vorzeitigen Auftreten der Atomtheorie und dem zu frühzeitigen Gebrauch der Zeichensprache. Beide Methoden, die methodische wie die systematische, können ihren Lehrgang so einrichten, daß sie von den einfachen Vorgängen zur Entwicklung chemischer Begriffe und allmählich zur Atomtheorie fortschreiten. Und selbst dann, wenn diese Theorie eingeflochten werden muß, ist sie nur auf das für den Weiterbau Notwendigste zu beschränken; denn ein tieferes Eindringen ist bekanntlich erst auf der Oberstufe möglich. In diesen eben gerügten Fehler verfallen nicht nur eine Reihe von modernen Lehrbüchern, auch Lehrpläne leisten diesem unmethodischen Verfahren Vorschub, wie das z. B. bei den bayerischen Lehrplänen für Realgymnasien und Realschulen der Fall ist. Die diesbezüglichen Verordnungen für die Realschule beginnen: 'Die Verbindungsgesetze und ihre Erklärung durch die Atomtheorie'. Für das Realgymnasium lauten die einleitenden Bestimmungen: 'Das Wesen der chemischen Erscheinungen, Erörterungen der Grundbegriffe und Grundgesetze, auf welchen dieselben beruhen' usw. Hierzu sei nur bemerkt, daß diese gegenwärtig gültigen Lehrpläne mit denen von 1877 bzw. 1874 nahezu wörtlich übereinstimmen.

Ich möchte diese auf den Anfangsunterricht zielenden Erörterungen nicht schließen, ohne auf das Bedenkliche der elektrolytischen Wasserzersetzung, sobald dieselbe in die Einleitung fällt oder gar als erstes Experiment gebracht wird, hingewiesen zu haben, und ich fühle mich dazu um so mehr veranlaßt, als dieses Experiment in den neuesten Lehrbüchern immer weiter in den Vordergrund rückt. Zum Teil hängt das mit dem Bestreben zusammen, möglichst rasch zur Atomtheorie überzugehen. Man darf aber nicht vergessen, daß der in physikalischen, speziell elektrolytischen Dingen unerfahrene Schüler einen höchst geheimnisvollen Vorgang miterlebt. Er widmet dem Warum der Wasserzersetzung viel mehr — und leider vergebliche — geistige Tätigkeit als der Tatsache, und wir können ihm über das, womit sich sein Geist am lebhaftesten beschäftigt hat, keine befriedigende Antwort geben, weil wir dem

Unterricht vorgegriffen haben. Außerdem ist man vor die heikle Alternative gestellt, dem Schüler das Hinzufügen von Schwefelsäure zu verschweigen — wie das manchmal geschieht — oder in ihm eine Reihe von weiteren Bedenken auftauchen zu lassen; denn die auftretenden H- und O-Quantitäten sind für ihn ganz dunklen Ursprungs. Daß vom Wasser ausgegangen wird, ist naheliegend, und daß sich ein solches Vorgehen auf eine für den Schüler sehr vorteilhafte Weise bewerkstelligen läßt, indem man zu einfachen Experimenten greift, hat Ohmann in seinem 'Lehrgang der chemischen Untersuchung des Wassers' gezeigt.

III. ZUR STOFFAUSWAHL.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Dinge scheinen die methodischen Fragen hinter jene rein stofflicher Art weit zurückzutreten. Es sind zwei Gebiete, denen der Chemieunterricht mehr Aufmerksamkeit, als es bisher der Fall war, schenken muß, nämlich der organischen und der allgemeinen und physikalischen Chemie.

a) Organische Chemie. Wie verhalten sich nun die Lehrpläne zur organischen Chemie?

Gegenwärtig zeigen die chemischen Lehrpläne der einzelnen Staaten eine große Übereinstimmung, soweit es sich um Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen handelt.[1]) Die Verschiedenheiten erstrecken sich nur auf eine größere oder geringere Betonung (oder wie in den bayerischen Realgymnasien auf das Fehlen) der organischen Chemie. (Diese wird gelehrt an den preußischen, badischen, hessischen und braunschweigischen Oberrealschulen. Sie ist nicht ausgeschlossen an den preußischen Realgymnasien: 'Kenntnis der wichtigsten Elemente und ihrer hauptsächlichsten, besonders anorganischen Verbindungen', ebenso scheint sie an den betreffenden sächsischen Anstalten zulässig zu sein.)

Weit mehr entfernen sich die einzelnen Lehrziele der Realschulen. Ich führe, um zwei drastische Beispiele zu bringen, die Anforderungen der preußischen und bayerischen Lehrpläne an. Preußen: 'Kenntnis der wichtigsten chemischen Elemente und ihrer hauptsächlichsten Verbindungen'. Bayern: 'Die Verbindungsgesetze und ihre Erklärung durch die Atomtheorie. Die wichtigsten Metalle, ihr Vorkommen in der Natur und ihre hauptsächlichsten Verbindungen. Zusammensetzung und allgemeine Eigenschaften der organischen Verbindungen, Elementares über Kohlehydrate, Eiweißstoffe, geistige Gärung, Essigbildung, Fette, Verseifung, trockene Destillation und die wichtigsten Produkte derselben, dann Farbstoffe.'

---

[1]) Der chemische Unterricht setzt in den einzelnen Staaten auf verschiedenen Stufen ein, in Sachsen z. B. mit O III. — Wenn man bedenkt, daß an unseren Realschulen seit Jahrzehnten Chemie mit Erfolg erteilt wird, so dürfte gegen ein früheres Auftreten unseres Faches nichts einzuwenden sein. Mindestens muß der chemisch-propädeutische Kursus nach U II verlegt werden. — In O III dürfte es sich im Interesse der Biologie um einfache Versuche mit Sauerstoff, Kohlensäure, Stickstoff und andere für die Pflanzenwelt wichtige Demonstrationen handeln, die auch im biologischen Unterricht leicht auszuführen sind.

In Bayern — und fast ebenso in Sachsen — ist demnach in ganz hervorragender Weise eine Seite des chemischen Unterrichts betont, die an preußischen Realschulen fehlt; allerdings darf nicht vergessen werden, daß in beiden Staaten der Chemieunterricht je zweistündig an den oberen zwei Realschulklassen erteilt wird.

Ein großer Teil unserer Lehrpläne betont also, in Verkennung des assoziierenden Charakters der Chemie, nur die anorganische Seite unserer Wissenschaft. Hieraus folgt, daß in erster Linie nur Berührungspunkte mit der Physik und Mineralogie sich ergeben können, hingegen die Anknüpfungspunkte mit den biologischen Wissenschaften, wenn auch nicht ausnahmslos, zurücktreten müssen. (Atmung und Kreislauf des Kohlenstoffs.)

Solange man den organischen Teil in der Schule in der Weise in den Hintergrund drängt, wie es jetzt der Fall ist, kann auch die Chemie nicht das sein, was sie für uns sein soll, eine Wissenschaft, die zu allen anderen Naturwissenschaften in Verbindung steht, der Sammelpunkt, in welchem sich alle treffen, kurzum derjenige Unterrichtszweig, der am meisten geeignet zu sein scheint, den Schüler auf jene denkende Betrachtung hinzulenken, welche die Natur 'als ein lebendiges Ganzes' sieht. 'Die Natur ist für die denkende Betrachtung Einheit in der Vielheit, Verbindung des Mannigfaltigen in Form und Mischung, Inbegriff der Naturdinge und Naturkräfte, als ein lebendiges Ganzes' (Alex. v. Humboldt, I. Bd.). Von einer solchen Humboldtschen Auffassung — zu der, wenn nicht alle Zeichen trügen, die ganzen Naturwissenschaften wieder streben — kann keine Rede sein, solange die Chemie der Organismen, die Vorgänge im eigenen Körper keine Berücksichtigung finden, solange man den Schüler in dem Glauben läßt, daß zwischen organischen und anorganischen Verbindungen eine große Scheidewand sich erhebt. Tatsächlich hat diese Trennung lange Zeit in der Wissenschaft bestanden und wurde noch von einem so hervorragenden Chemiker wie Berzelius vertreten; wie leicht kann nun diese Überzeugung, die das Gegenteil von der Einheitlichkeit in der Naturauffassung ist, im Schüler entstehen?

Inwieweit die Chemie mit den biologischen Wissenschaften in Verbindung treten kann, das bedarf hier wohl keiner besonderen Betonung.[1]) Wer würde es sich versagen, gelegentlich der Behandlung des Methans oder des Petroleums, das man vor den Augen des Schülers einer fraktionierten Destillation unterwirft, auf die Beziehungen dieser Kohlenwasserstoffe zur Organismenwelt einzugehen? Welcher Chemiker ließe es sich bei dem Kapitel 'Äthylalkohol' entgehen, die Hefezellen unbeschadet einer früheren Behandlung derselben im Mikroskop zu zeigen, sie in eine zuckerhaltige Lösung zu bringen und die weiteren Vorgänge vom Schüler genauestens verfolgen zu lassen? Wer könnte die Kohlenhydrate behandeln, ohne der physiologischen Vorgänge ihrer Ent-

[1]) Vgl. Bastian Schmid, Der biologische Unterricht an den sechsklassigen Realschulen (UMN. IX, 122. 1903). K. Fricke, Die heutige Lage des naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen. Ferner 'Biologische Versuche in chemischen Schülerübungen' von K. Scheid, Natur und Schule, IV. Bd. S. 408f.

stehung im Pflanzenkörper, der Ernährung und der Beziehung zwischen Tier- und Pflanzenwelt zu gedenken?

Und so finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte und Beispiele, die samt und sonders geeignet sind, die Ergebnisse mehrerer naturwissenschaftlicher Disziplinen nahe zu bringen.

Offenbar sieht man noch immer zu große Schwierigkeiten in der organischen Chemie und glaubt, daß durch ihre Aufnahme in den Lehrplan der anorganische Teil zu sehr eingeengt werden könnte. Man übersieht aber dabei, daß beide Teile sich ergänzen, daß durch gewisse Kapitel der organischen Chemie (Strukturverhältnisse, Säuren, Basen) die anorganische eine neue Beleuchtung und größere Vertiefung erfährt. Jedenfalls sind die sich bietenden Schwierigkeiten im organischen Teil nicht so groß, vor allem nicht größer als auf anorganischem Gebiete[1]) — die Isomerieverhältnisse nicht ausgenommen. Natürlich wird man sich in bezug auf letztere eine weise Beschränkung auferlegen, wie man überhaupt bezüglich der Strukturverhältnisse und auch der Formeln engere Grenzen ziehen muß. — So ist es als notwendig zu erachten, daß in den Abschnitten 'Fette, Farbstoffe, Eiweiß u. dgl.' die Formel zugunsten der praktischen (technischen) Bedeutung und des Vorkommens in der Natur zurücktritt und zwar zum mindesten an Realgymnasien und Realschulen. Interessant ist die Tatsache, daß selbst an den auf das Minimum an Chemieunterricht beschränkten Gymnasien Stimmen laut werden, welche die organische Chemie, wenigstens in bescheidenen Grenzen, fordern. Ich erinnere an einen Aufsatz, den B. Landsberg in der 'Monatsschrift f. höh. Schulen' II, 692 veröffentlicht hat.

b) Physikalische Chemie. Die physikalische Chemie hat seit dem letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts so wichtige Ergebnisse zutage gefördert, daß die Schule, wenn sie einigermaßen in Fühlung mit der Wissenschaft bleiben und auf ein Verständnis dieser oder jener Vorgänge und Hypothesen rechnen will, ein Eingehen auf diesen wichtigen Teil fordern muß. Tatsächlich ist man bereits der Frage theoretisch und mit mehr oder weniger Glück auch praktisch in den Lehrbüchern nähergetreten.

Loew sagt auf S. 66 (Chemie) des XIV. Bandes der 'Jahresberichte über das höhere Schulwesen': 'Je weiter in wissenschaftlicher Hinsicht neuerdings das Grenzgebiet zwischen Chemie und Physik ausgebaut wird, desto mehr tritt für den Schulunterricht die Frage in den Vordergrund, inwieweit er etwa die neueren physikalisch-chemischen Forschungsergebnisse aufnehmen oder wenigstens ihr Verständnis vorbereiten könnte.' M. Rudolphi[2]) fordert zunächst vom Lehrer einer höheren Schule tiefere Kenntnisse in der physikalischen Chemie, 'um eben auch die auf dem breiten Grenzgebiete liegenden Erscheinungen nach allen Seiten hin und doch möglichst einfach erklären zu können'.

Von den in allerjüngster Zeit zu dieser Sache erschienenen Schriften sei

---

[1]) Vgl. E. Löwenhardt, Über die Begrenzung des chemischen Lehrstoffes (UMN. X, 111. 1904).

[2]) 'Die Bedeutung der physikalischen Chemie für den Schulunterricht.' Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht 1900.

auf die Programmarbeit von Cäsar Schäffer[1]: 'Die Lehre von den Lösungen im chemischen Unterricht der Oberklassen' hingewiesen. Die Arbeit ist, wie der Verf. hervorhebt, aus Diktaten, die er den Schülern gegeben hat, hervorgegangen und dient zur Einführung in das wichtige Gebiet.

Von Lehrbüchern, die näher auf die physikalische Chemie eingehen, sei hier in erster Linie das vor kurzem erschienene Buch von P. Bräuer, von Lüpke-Krause, sodann von Lorscheid genannt.

Die Erörterungen, um die es sich im Unterricht handeln dürfte, erstrecken sich auf die wichtigsten Punkte der chemischen Statik und Kinetik, ganz besonders auf die Thermochemie — exothermische und endothermische Verbindungen, Umwandlungen von Wärmeenergie in chemische Energie —, die Theorie der Lösungen (osmotischer Druck) und die Ionentheorie. Die Behandlung der Osmose mit ihren Beziehungen zu den Gesetzen der Gase bietet auch Gelegenheit, biologische Momente zu berücksichtigen.

Namentlich sei hier die Elektrochemie betont. Verdanken wir es doch gerade diesem Gebiet, daß uns heute eine Menge von chemischen Vorgängen in ganz anderem Lichte erscheinen, und daß wir verschiedene Erscheinungen, die sonst der Schüler als gegebene Tatsachen hinnehmen mußte, mit Hilfe vollendet durchdachter Hypothesen begründen können. Die Schwierigkeiten, die, sobald man sich eine einsichtsvolle Beschränkung auferlegt, nur vermeintliche sind, stehen in keinem Verhältnis zu den großen praktischen Erfolgen.

Im nachstehenden kann es sich nicht um wissenschaftliche Ausführungen über die Ionentheorie handeln, die in einer Reihe von trefflichen Büchern niedergelegt sind, auch nicht um methodische Vorschläge, sondern um rein praktische Hinweise, wie sie in Zukunft zu den theoretischen Erörterungen treten und dem Vorstellungskreis des Schülers angehören werden.

Dadurch, daß wir (mit Punkten und Strichen) die Elektrizitätsmengen angeben, mit welchen die durch Symbole dargestellten Quantitäten verbunden sein können, beweisen wir zunächst eine Gleichung auch auf eine dritte Art, also nicht nur chemisch und arithmetisch. $\dot{\mathrm{Na}} + \acute{\mathrm{Cl}} = \dot{\mathrm{Na}}\acute{\mathrm{Cl}}$. Jeder Punkt (positive Elektrizität) neutralisiert einen Strich (negative Elektrizität). Wir haben also auch dann eine Garantie für die Richtigkeit einer Gleichung, wenn die Summe der Punkte und Striche der Formeln auf beiden Seiten gleich ist, und wir sagen, die Verbindung ist jetzt *elektrisch neutral*.

Die Metalle sind für die Schüler positive Radikale, also $\dot{\mathrm{H}}$, $\dot{\mathrm{Na}}$, $\dot{\mathrm{K}}$, $\dot{\mathrm{N}}\mathrm{H}_4$, $\dot{\mathrm{Ag}}$, $\dot{\mathrm{Hg}}$ (1 wertig); $\ddot{\mathrm{Hg}}$, $\ddot{\mathrm{Ca}}$, $\ddot{\mathrm{Ba}}$, $\ddot{\mathrm{Zn}}$, $\ddot{\mathrm{Cu}}$, $\ddot{\mathrm{Pb}}$, $\ddot{\mathrm{Sn}}$, $\ddot{\mathrm{Fe}}$ (2 wertig); $\dddot{\mathrm{Fe}}$, $\dddot{\mathrm{Al}}$ (3 wertig). Ihnen gegenüber stehen die negativen Radikale $\mathrm{O}\acute{\mathrm{H}}$, $\acute{\mathrm{Cl}}$, $\acute{\mathrm{Br}}$, $\acute{\mathrm{J}}$, $\mathrm{Cl}\acute{\mathrm{O}}_3$, $\mathrm{N}\acute{\mathrm{O}}_3$, $\mathrm{H}\acute{\mathrm{S}}$ (1 wertig); $\mathrm{S}\overset{\prime\prime}{\mathrm{O}}_4$, $\mathrm{S}_2\overset{\prime\prime}{\mathrm{O}}_3$, $\mathrm{S}\overset{\prime\prime}{\mathrm{O}}_3$, $\overset{\prime\prime}{\mathrm{S}}$, $(\overset{\prime\prime}{\mathrm{O}})$ (Oxyd), $\mathrm{C}\overset{\prime\prime}{\mathrm{O}}_3$ (2 wertig); $\mathrm{P}\overset{\prime\prime\prime}{\mathrm{O}}_4$ (3 wertig).

Die Formel NaCl wird also nicht allein durch die Einwertigkeit der beiden Elemente begründet, sondern dadurch, daß sich je ein positives und ein negatives Radikal zu einer neutralen Verbindung vereinigen. Um die positiven Ladungen des $\ddot{\mathrm{Ba}}$ zu neutralisieren, sind zwei negative $\acute{\mathrm{Cl}}\acute{\mathrm{Cl}}$ erforderlich. Die

[1]) 1904, Progr. 857. Vgl. hierzu 'Natur und Schule', IV. Bd., S 312f.

Gleichheit der Anzahl von Punkten des Radikals $\dot{Zn}$ erfordert zwei Radikale $N\acute{O}_3$, also $\dot{Zn}(N\acute{O}_3)_2$. Es verbinden sich demnach zwei einwertige Radikale mit einem zweiwertigen, drei einwertige mit einem dreiwertigen, drei zweiwertige mit zwei dreiwertigen.

Für saure Salze, sagen wir für Salze der Orthophosphorsäure, ergeben sich mühelos die Ableitungen $\dot{Na}\dot{H}_2P\H{O}_4 \dot{Na}_2\dot{H}P\H{O}_4$. Säuren sind demnach Verbindungen, die nur H als positives Radikal haben; Basen solche, die als negatives Radikal nur Hydroxyl haben.

Tauchen wir ein Stück Eisen in eine Kupfervitriollösung, so erklären wir den Vorgang jetzt dahin, daß das Eisen ein beladenes Radikal wird, während das unelektrisch gewordene Kupfer als Metall ausscheidet. — Aus der Reihenfolge Na, Mg, Al, Zn, Fe, Sn (H) Cu, Hg, Ag, Au lassen sich leicht die verschiedenen Ausscheidungen aus wässerigen Lösungen, wie z. B. jene von Hg durch Cu, erklären, die wir damit begründen, daß das Metall, welches die größte Tendenz hat, sich mit Elektrizität zu beladen, als Ion in Lösung geht, während das andere mit geringer Neigung zur Beladung als Metall ausscheidet. — Recht interessant können die Erörterungen über die metallische Natur des H sich gestalten, der z. B. durch Zn und Fe aus HCl ausgeschieden wird, während Cu nicht in der Weise zu reagieren vermag. Wie kommt es, das Na, Mg, Fe z. B. Wasser zersetzen, während Cu oder Hg auf dasselbe nicht einwirken? Wie erklärt sich in bezug darauf das Vorkommen von metallischem Cu, Hg, Ag?

Auch hinsichtlich der Reaktionen von freien und komplexen Ionen ergeben sich wichtige Anhaltspunkte. $HCl + AgNO_3$ oder $NaCl + AgNO_3$ geben den bekannten käsigen Niederschlag; hingegen reagieren nicht $HClO_3 + AgNO_3$ oder $KClO_3 + AgNO_3$. In ersterem Falle haben wir das Cl als freies Ion, in letzterem das komplexe $\acute{Cl}O_3$.

Schwefelwasserstoff fällt $\ddot{Fe}$ aus der Lösung seiner Verbindungen, jedoch nicht aus $K_4FeC_6N_6$, weil hier nicht das Ion $\ddot{Fe}$, sondern der Komplex FeC_6N_6 abgespalten wird usw.

Eine methodische Frage wird es nun sein, dem Gebiete der physikalischen Chemie eine richtige Stellung anzuweisen. Natürlich muß bereits die Physik vorgearbeitet haben, und damit ergibt sich von selbst die Verlegung des Gebietes auf einen späteren Jahrgang. Die Ionentheorie z. B. könnte am besten gelegentlich der Behandlung der Alkalien (systematischer Lehrgang) auftreten und müßte in der Oberstufe nochmals und eingehender behandelt werden.

Natürlich kann es sich nicht um eine Loslösung von anderen chemischen Gebieten handeln, um eine von diesen getrennte Behandlung, sondern um eine geeignete Einflechtung. Da gewöhnlich auf der Oberstufe der systematische Gang eingeschlagen wird, so dürfte die Lösung des Problems nicht zu schwer sein. Man wird erst nach der Behandlung der Metalloide den ausgiebigsten Gebrauch von der physikalischen Chemie (so z. B. bei der Unterscheidung von Metalloiden und Metallen) machen können.

Bei allen diesen Theorien ist ganz besonders darauf zu achten, daß es sich

um Bilder handelt, nicht um Wirklichkeiten. Hier sowohl wie auch an anderen Stellen gibt sich reichlich Gelegenheit, Begriffe wie Hypothese, Theorie und Gesetz zu erläutern. Damit lassen wir den Schüler in die Werkstätte des Geistes blicken, er sieht an Beispielen, wie Hypothesen und Theorien entstehen und vergehen, wie eine Hypothese die andere ablöst, und bekommt eine leise Ahnung davon, daß die Hypothesen zum Lebenselement der Wissenschaft gehören. Solche Betrachtungen, sowie eine Vertiefung in die Atomtheorie (auf der Oberstufe) und in große Gesetze (Gesetz von der Erhaltung des Stoffes) geben unserem Unterricht eine philosophische Richtung, der, wie jedes andere naturwissenschaftliche Fach, einen Beitrag zur philosophischen Propädeutik zu leisten imstande ist.

So sehr man der physikalischen und allgemeinen theoretischen Chemie das Wort reden muß, so verfehlt wäre es nach m. E., wenn man z. B. die allgemeine, um mit J. Wagner[1]) zu reden, in den Vordergrund stellen würde. Nach ihm müßte dieser Teil nicht nur den Ausgangspunkt bilden, sondern im Mittelpunkt des Unterrichts stehen; Systematik und organische Chemie verschwinden. So lesen wir z. B. auf S. 25 der genannten Broschüre: 'Ob freilich überhaupt für den chemischen Unterricht der Mittelschulen nach der Gewinnung der Grundlagen überall die Bekanntschaft mit der Systematik am Platze ist, scheint mir sehr zweifelhaft . . . Mir scheint die Systematik nur an die Fachschule zu gehören . . . So scheint es mir auch möglich und nützlich und in hoffentlich nicht ferner Zeit erreichbar, daß für die Schule statt der Systematik angewandte Chemie getrieben wird.'

In jüngster Zeit hat derselbe Verfasser sich auch noch an anderer Stelle über den chemischen Unterricht geäußert, nämlich in der von Verworn herausgegebenen Broschüre 'Beiträge zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen'[2]). Da hier J. Wagner dieselben Ideen vertritt und diese Frage unter ähnlichen Gesichtspunkten betrachtet, so möchte ich mich mit diesem Hinweis begnügen.[3])

c) Überbürdungsgefahr. Durch die Erweiterung des Lehrplanes um zwei solche Gebiete wie die eben angeführten liegt die Gefahr der Überbürdung nahe; wenn man aber bedenkt, daß an verschiedenen für den Schüler weniger wichtigen Kapiteln gespart werden kann, dann verschwindet diese Sorge. Tatsächlich wird der Wunsch nach Verringerung des Stoffes immer reger. So sagt, um nur ein Beispiel anzuführen, Loew in den 'Jahrb. f. d. höh. Sch.' 1901 im Anschluß an das oben erwähnte Zitat: 'Es ist wahrscheinlich, daß ein nicht unbedeutender Teil des Lehrstoffs, den wir gegenwärtig noch als ganz unumgänglich für den chemischen Unterricht zu betrachten gewohnt sind, dereinst als Ballast über Bord geworfen und durch anderes weniger notizenhaftes

---

[1]) Über den Anfangsunterricht in der Chemie. Leipzig, J. Wagner 1903.

[2]) Jena, Fischer 1904.

[3]) Vgl. hierzu die Entgegnungen von Ohmann in ZPChU. XVIII, 1. J. Ruska in 'Südwestdeutsche Schulblätter' XXI. Jahrg. XI und B. Schmid in 'Natur u. Schule' III. Bd. S. 552 ff.

Material ersetzt werden wird.' Ähnlich spricht sich C. Schäffer in der Vorrede zu seinem Programm aus, worin er das Spezialwissen durch eingehendere Behandlung der allgemeinen Chemie zurückgedrängt wissen will.

Leider sind selbst unsere neuesten Lehrbücher der Chemie gegenteiliger Ansicht; man findet sogar in den allerjüngsten die Tendenz, das Spezialwissen immer mehr auszubreiten. Nicht nur, daß auf eine möglichst große Vollständigkeit im Aufzählen und Beschreiben der Verbindungen gedrungen wird, sondern auch unwichtige Elemente nebst ihren Verbindungen nehmen dort immer mehr Raum ein.

Dazu kommt, daß die Zahl der Versuche immer größer wird. Nicht mit Unrecht warnt man verschiedenen Orts vor einem Zuviel an Experimenten. Wie viele davon sind nur Variationen und Analogien von Grundversuchen! Und wie sehr wird dabei das Gedächtnis des Schülers überlastet, der über dem vielen Nebensächlichen das Wesentliche vom Unwesentlichen nicht mehr unterscheiden kann!

Wie mir scheint, wird auch zuviel Wert auf die Stöchiometrie und die Technologie gelegt. Was erstere anbelangt, so wird an ihrer Berechtigung kein Lehrer der Chemie zweifeln, was aber die Kritik herausfordert, das ist das eintönige Rechnen (Übungsbeispiele), in das sie vielfach ausartet. Mir lag vor einiger Zeit eine Sammlung von chemischen Aufgaben (für die Reifeprüfung an Realschulen gestellt) vor, und ich mußte ersehen, daß ca. 60% sämtlicher Aufgaben rein stöchiometrisch waren, gewiß ein Beweis für die Wichtigkeit, die man dem Fache beizulegen gewohnt ist.

Wenn hinsichtlich der Technologie vor einem Zuviel gewarnt werden muß, so geschieht das deshalb, weil gewöhnlich das Wichtigste, die Anschauung, fehlt. Jeder weiß aus eigener Erfahrung, daß das Studium der Technologie trotz der schönsten Tabellen seine Schwierigkeiten hat, und jeder weiß, daß Bild und Wirklichkeit zwei sehr verschiedene Dinge sind. Tatsächlich vergißt auch der Schüler nichts leichter als technische Prozesse. Hieraus ergibt sich, daß man sich hinsichtlich der Technik auf das Notwendigste beschränken sollte. Bieten jedoch die örtlichen Verhältnisse Gelegenheit zum Besuch chemisch-technischer Etablissements, so kann ein solcher nicht genug empfohlen werden. Wir sind in diesem Falle — wie bei Exkursionen aller Art — eines nachhaltigen Erfolges sicher.

IV. SCHÜLERÜBUNGEN.

Die chemischen Schülerübungen sind älter als die physikalischen. Über ihren großen Bildungswert braucht hier nichts gesagt zu werden. Leider unterscheiden sie sich an unseren Oberrealschulen und Realgymnasien häufig dem Wesen nach nicht von der üblichen Laboratoriumspraxis der Hochschulen. Sie beschränken sich nur auf ein geringeres Maß und beschäftigen sich der Hauptsache nach mit Reaktionen, leichteren Analysen, vielleicht auch noch mit Maßanalysen und — was übrigens für die Schüler sehr empfehlenswert ist — der Herstellung von Präparaten.

Nach dem üblichen Lehrgang auf unseren Hochschulen handelt es sich für den Studierenden zunächst um einige einführende Reaktionen, auf welche eine unverhältnismäßig große Zahl qualitativer Analysen folgt. Dabei kann der Praktikant nicht messen und wägen! Gegen diese Praxis hat man in letzter Zeit Einwände erhoben, vereinzelt in Deutschland, ganz besonders aber in Amerika. Ich verweise bei dieser Gelegenheit auf das hochinteressante Buch von A. Smith.[1]) Hiernach lernt der amerikanische Student die wichtigsten physikalischen Eigenschaften der Stoffe und die grundlegenden Gesetze der Chemie an einfachen Versuchen selbst kennen (Gesetz der konstanten Zusammensetzung des Stoffes, Gesetz der multiplen Proportionen, Gay Lussac und Boyle), und somit wird für ihn der Teil der Chemie, den unser Praktikant als 'graue Theorie' hinnimmt, ein Stück Selbsterarbeitetes, eine Schlußfolgerung aus den gemachten Beobachtungen. Er befaßt sich mit der Bildungsweise des Sauerstoffes, wiegt das Gas, bestimmt das Litergewicht und macht verschiedene Oxydationsversuche. Es werden die Zusammensetzung der CO_2 und anderer Verbindungen ermittelt, Formeln und Gleichungen selbständig aufgestellt u. s. f. Die Einwirkung von Säuren auf Metalle führt zur Herstellung von Wasserstoff usw.

Inwieweit unsere Hochschulen auf diesen Lehrgang eingehen werden, ist eine Frage für sich. Wir an der höheren Schule können das Buch nicht unbeachtet lassen, denn es liegt so viel an Selbständigkeit, gesunden Ideen und Fortschritt in diesem für die Hochschulen bestimmten Werkchen. Wir haben trotz unserer sonstigen Fortschritte in der Didaktik in unseren Schülerübungen eine merkwürdige Abhängigkeit von der Hochschule gezeigt, und so tragen wir leider auch ein Teil dazu bei, daß die Oberrealschüler auf der Universität dieselbe Kost vorgesetzt bekommen, die wir ihnen schon geboten haben. Ist es denn wirklich unsere Aufgabe, in der Weise, wie es gegenwärtig geschieht, die Analyse zu pflegen? Täten wir nicht besser, eine Einschränkung auf die ersten Anfänge, ein paar einfache Exempel anzustreben? Soll es wirklich kein anderes Mittel geben, den Schüler — logisch und wissenschaftlich — besser zu fördern als die Analyse? Ich glaube doch. Messen und Wägen z. B. dürfte wichtiger sein. Jedenfalls wird sich auch, sobald wir ernstlich an die Sache schreiten, eine dem Geiste des Schülers angemessene Methode herausbilden, und diese wiederum dürfte wesentlich dazu beitragen, den gegenwärtig vielleicht noch immer unterschätzten chemischen Schülerübungen die ihrer großen Bedeutung entsprechende Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Nachschrift.

Auf die vor kurzem erschienenen Lehrpläne der 'Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte' kann hier leider nicht mehr eingegangen werden. Die wesentlichen Vorschläge für den Chemieunterricht bestehen in folgendem: Der Unterricht gliedert sich in einen vorbereitenden (methodischen) Kursus — Untersekunda — und einen Kursus der Oberstufe (systematische

[1]) A. Smith, Praktische Übungen zur Einführung in die Chemie. Deutsch v. Haller u. Stoecker; Karlsruhe, Braunsche Hofbuchdruckerei.

Ordnung des Lehrstoffes) O II—O I. Hier wird auch die physikalische Chemie betont — ganz besonders aber der organischen Chemie 'eine der bisherigen gegenüber erweiterte Behandlung im Lehrplan der O I' zuteil und außerdem den Schülerübungen große Aufmerksamkeit geschenkt.

Dem Mineralogieunterricht wird als 'Abschluß des organischen Teils' ein Semester in U I eingeräumt und die Geologie, welcher durch Beobachtung auf Ausflügen in den Mittelklassen, sowie im naturwissenschaftlich-geographischen Unterricht überhaupt schon vorzuarbeiten ist, in das Sommersemester der O I verlegt.

Lehrbücher.

Wie bereits hervorgehoben, fußt weitaus die größte Zahl der heutigen Lehrbücher der Chemie auf der Systematik, und hieraus erklärt sich auch die große Gleichartigkeit derselben. Immerhin wären bei einer solchen Überproduktion, wie sie tatsächlich besteht, größere Variationen wohl denkbar. Im Nachstehenden sollen nun die bekannteren Erscheinungen kurz charakterisiert werden, und zwar zunächst die methodischen und dann die systematischen.

a) Methodische Lehrbücher.

Arendt, R.,[1]) Grundzüge der Chemie und Mineralogie. 7. Aufl. Voß, Hamburg. Über das hinreichend bekannte Buch ist bereits so viel geschrieben worden, daß die Gefahr, sich in Wiederholungen zu ergehen, naheliegt. Ohne die großen Vorzüge des Buches zu verkennen, möchte ich nur hervorheben, daß in der Einleitung wie auch in späteren Abschnitten für den Schüler große Schwierigkeiten sich finden, die nicht zum geringsten Teil aus dem Vielerlei erwachsen. Der organische Teil, welcher übrigens nach Art unserer größeren Werke der Chemie — also nicht 'methodisch' — angeordnet ist, sondern systematisch, enthält eine Menge von trefflichen Schulversuchen und nimmt außerdem Bezug auf biologische Tatsachen.

Levin, W., Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie. 4. Aufl. Berlin, O. Salle. Das Buch dient, wie schon der Titel sagt, dem propädeutischen Unterricht und außerdem dem Unterricht an Realschulen. Im allgemeinen erinnert die Anordnung des Stoffes an Wilbrand, damit soll aber nicht gesagt sein, daß das Buch unselbständig und von diesem Autor abhängig wäre.

Wilbrand, F., Grundzüge der Chemie. 6. Aufl., und: Leitfaden für den methodischen Unterricht. 7. Aufl. Hildesheim, Lax. Mehr noch als das Arendtsche Verfahren war das Wilbrandsche Gegenstand langer Erörterungen, auch fehlte es nicht an heftigen Angriffen, unter denen der Vorwurf über den dürftigen und wenig lebensvollen Inhalt häufig wiederkehrte. W. sieht die Bedeutung der Chemie in der Entwicklung der induktiven Methode; der Stoff tritt hinter die Methode. Hierin liegen tatsächlich bedenkliche Schwächen des Buches.

Eine Mittelstellung zwischen den rein methodischen und systematischen Lehrbüchern nimmt ein: A. Buckendahl, Lehrbuch für den Unterricht in der anorganischen Chemie. 3. Aufl. Gotha, Perthes. Das Buch zerfällt in einen methodischen und systematischen Kursus. Interessant ist, daß Verf. die Atomtheorie erst auftreten läßt, nachdem bereits die Elemente H, O und Cl, und die indirekte Darstellung der Oxyde und Chloride und die Reduktionen behandelt wurden.

Auf das ausgezeichnete Buch von V. Ohmann, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie, wurde bereits oben hingewiesen.

An kleineren methodischen Büchern sind zu nennen: Börner, Vorschule d. Chemie u. Mineralogie; Fischer u. Krause, Leitfaden d. Chemie u. Mineralogie, 4. Aufl.; A. Schreiber, Methodischer Leitfaden d. Chemie u. Mineralogie f. d. Anfangsunterricht an höheren Lehranstalten.

---

[1]) Auf die mir erst später bekannt gewordene Ausgabe von L. Doermer kann ich hier nicht mehr eingehen.

b) Systematische Lehrbücher.

Unter denselben seien nachstehend hervorgehoben:

P. Bräuer, Lehrbuch der anorganischen Chemie nebst einer Einleitung in die organische Chemie. Zweifellos haben wir es mit der modernsten Erscheinung auf diesem Gebiete zu tun. Die Lehren der physikalischen Chemie werden in einer dem Verständnis der Schüler angemessenen Form gebührend berücksichtigt und an geeigneter Stelle entwickelt. Verfasser läßt es auch an Versuchen und Hinweisen auf das biologische Gebiet nicht fehlen.

Ebeling, M., Lehrbuch der Chemie. Berlin, Weidmann. Ausgabe für Realschulen. 4. Aufl. Ausgabe für Realgymnasien. 1. Aufl. (I. Teil). Was Ebelings Buch von anderen systematischen Lehrbüchern unterscheidet, das ist das Fortfallen der üblichen Einleitung und eine besondere Betonung der Technik. Es bringt eine erhebliche Anzahl von (den verschiedensten Industriegebieten entnommenen) Abbildungen; dazu eine zahlenmäßige (mitunter graphische) Darstellung der wichtigsten Metall- und Mineralgewinnung der einzelnen Länder. Hierin liegen entschieden Vorzüge, doch dürften das nicht die einzigen sein, die dem Buche so raschen Eingang in die Schule verschafften.

Henniger, K. A., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Elemente der Geologie. 2. Aufl. Stuttgart, Grub. Das Buch hat viele Vorzüge; seiner Anlage nach können aber an verschiedenen Orten — namentlich bei den selteneren Elementen — Kürzungen eintreten. Die an die Atomtheorie sich anknüpfenden Einzelheiten treten wohl zu frühzeitig auf.

Lipp, A., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. 3. Aufl. Stuttgart, Grub. Der Verfasser ist bemüht, den Gesamtstoff der Chemie zu behandeln. Bei der Klarheit, mit welcher er manche Kapitel, wie z. B. die Affinität, darlegt, ist es zu verwundern, daß manche einleitenden Abschnitte zusammenhanglos aneinander gereiht und vielleicht zu früh gebracht wurden. Das Buch könnte Kürzungen vertragen, so namentlich im organischen Teil oder bei dem mit Formeln überladenen Kapitel 'Farbstoffe'.

Lorscheid, J., Lehrbuch der anorganischen Chemie. 15. Aufl. Freiburg i. B., Herder. Auf das weitverbreitete Buch wurde bei früherer Gelegenheit bereits hingewiesen; zu seiner weiteren Charakteristik dient noch die Art der Einleitung — eine längere von Experimenten begleitete Einführung —, dazu eine Erläuterung verschiedener Grundbegriffe.

Siebert, G., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie. Braunschweig 1901. Der Verfasser legt einen besonderen Wert auf die quantitative Genauigkeit von Versuchen, weshalb die Wage schon in den ersten Lehrstunden vielfach gebraucht wird. Zweifellos ist das Buch sehr anregend; nur ein Bedenken kann hier nicht unterdrückt werden; es ist namentlich im organischen Teil zu umfangreich.

Von weiteren systematischen Lehrbüchern seien erwähnt: Kraus und Böttger, J. Sperber, E. Volckmar, R. Waeber.

Im Anschluß an diese Lehrbücher sei hier noch auf ein Unterrichtswerk verwiesen, das, wenn auch kein Schulbuch im engeren Sinne, von größter methodischer Bedeutung ist. Es ist das die ungemein fesselnd geschriebene (Dialog) 'Schule der Chemie' von W. Ostwald (Braunschweig, Vieweg & Sohn 1903/4). Charakteristisch ist die breite physikalische Grundlage, die nicht nur eingangs in den eigens dazu bestimmten Kapiteln (Stoff, Stoff und Gemenge, Lösungen, Schmelzen, Erstarren, Verdampfen und Sieden, Messen usw.), sondern auch in den eigentlich chemischen Kapiteln hervortritt.

Für den Unterricht besonders wertvoll erscheinen dem Rezensenten die methodische Durchführung des Abschnittes 'Verbrennung', die dem Kapitel 'Sauerstoff' vorausgeht, die Erörterungen über 'Energie', sowie die zum Verständnis des Gesetzes von der Erhaltung der Masse hinführenden Versuche, die uns übrigens zeigen, daß man verhältnismäßig zeitig auf dieses universelle Gesetz hinlenken kann.

Ferner sei auf die überaus klaren und dem Fassungsvermögen jüngerer Schüler angepaßten Kapitel hingewiesen, welche den Zusammenhang zwischen Volum und Druck der Gase entwickeln, wobei an die Selbsttätigkeit der Schüler (Prüfung des Boylschen Gesetzes) appelliert wird, und an die biologischen Erörterungen, die sich an die Kohlensäure und die strahlende Energie der Sonne anschließen.

Ungefähr in der Mitte des Lehrganges tritt die Atomhypothese auf, woran sich die Elektrolyse (Ionentheorie) anreiht. Letztere wird fortab mit in den Unterricht ganz verflochten.

c) Schülerübungen.

Es sei hier auf zwei aus der Praxis heraus entstandene Arbeiten verwiesen:

Dannemann, F., Leitf. f. d. Unterricht im chem. Laboratorium. Hannover, Hahn.

Dennert, E., Das chem. Praktikum. Godesberg, Schlosser.

Literatur.[1]

Arendt, Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie. Hamburg, Voß 1895.

—, Methodischer Lehrgang d. Chemie f. angehende Lehrer u. Schulamtskandidaten. Halle 1887.

Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. München 1897.

Bayerisches Ministerialblatt für Kirchen- und Schulangelegenheiten von 1871—1896.

Binder, E., Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen. Leipzig 1903.

Festschrift zur fünfzigjährigen Gedenkfeier der am 28. Mai 1838 erfolgten Begründung des Realgymnasiums. Düsseldorf 1888.

Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen. Dresden 1822—1900.

Humboldt, A. v., Kosmos. Stuttgart und Augsburg 1845.

John, G., u. R. Sachsse, Lehrbuch der Chemie.

Kollbach, Naturwissenschaft und Schule. Eine Methodik der gesamten Naturwissenschaften. Köln 1894.

Kraus und Böttger, Grundriß der Chemie. Leipzig 1901.

Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten.

Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen.

Liebig, J. v., Über das Studium der Naturwissenschaften. 1840.

—, Chemische Briefe. Leipzig und Heidelberg 1859.

—, Gesammelte Reden und Abhandlungen. Heidelberg 1874.

Meyer, E. v., Geschichte der Chemie. Leipzig 1895.

Monatsschrift für höhere Schulen. 1901 und 1902.

Natur und Schule. Zeitschr. f. d. ges. naturkundlichen Unterricht. Leipzig 1902, 1903 u. 1904.

Norrenberg, J., Geschichte des naturwissenschaftl. Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands. Leipzig 1904.

Paulsen, F., Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Bd. 2. Aufl. Leipzig 1896.

Reichenbach, L., Denkschrift der Gesellschaft für Natur- und Heilkunde über den naturwissenschaftlichen Unterricht auf Gymnasien usw. Dresden 1847.

Richter, E., Denkschrift der Gesellschaft Iris. Dresden 1847.

Rudolphi, M., Die Bedeutung d. physikalischen Chemie f. d. Schulunterricht. Göttingen 1900.

Scheid, K., Chemisches Experimentierbuch. 1904.

Seydewitz, v., Kodex des Kirchen- und Schulrechts für Sachsen. 3. Aufl. Leipzig 1890.

Smith, A., Praktische Übungen zur Einführung in die Chemie. Karlsruhe 1904.

Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Herausgeg. v. F. Pietzker.

Verhandlungen der Direktorenversammlungen in Preußen.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Halle 1901.

Wagner, J., Über den Anfangsunterricht in der Chemie. Leipzig 1903.

Wiese, L., Das höhere Schulwesen in Preußen. 3. Bd. Berlin 1864, 1869, 1873.

—, Gesetze und Verordnungen für das Königreich Preußen. Berlin 1875.

Wilbrand, F., Grundzüge der Chemie, Ausgabe A. 6. Aufl. Hildesheim 1904.

—, Leitfaden für den methodischen Unterricht in der Chemie. 7. Aufl. Hildesheim 1899.

[1]) Vgl. hierzu die auf S. 563 und 564 angeführten Bücher.

MINERALOGIE UND GEOLOGIE.

Von Dr. Bastian Schmid.

GESCHICHTLICHES.

Die Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichtes bis zum 19. Jahrhundert lehrt uns, daß überall da, wo man Interesse für Zoologie und Botanik bekundete, auch die Mineralogie nicht ausgeschlossen wurde. Fast möchte es den Anschein haben, als hätten frühere Jahrhunderte den einzelnen Gebieten der beschreibenden Naturwissenschaften ein gleichmäßigeres Interesse entgegengebracht.[1]) Für den naturwissenschaftlichen Unterrichtsbetrieb des 19. Jahrhunderts ist die geringe Pflege der Mineralogie geradezu charakteristisch; denn die für den Gegenstand aufgewandte Zeit steht in keinem Verhältnis zu seinem Bildungswert, aber auch in keinem Verhältnis zu der Stundenzahl, die auf die beiden anderen beschreibenden Naturwissenschaften fällt. So hatten schon die Süvernschen Lehrpläne ihre liebe Not mit der Mineralogie. Zum Teil kann die mangelhafte Betonung des Unterrichtes damit entschuldigt werden, daß man nicht das Anschauungsmaterial wie in Zoologie und Botanik zur Verfügung hat, da doch die engere Heimat mitunter recht arm an Mineralien sein kann.

Immerhin stand das Fach auf dem Lehrplan. Man betonte das Anfertigen von Kristallmodellen aus Pappe, die Beschreibung, Verbreitung und technische Verwertung der Mineralien. Auch gab es bereits Sammlungen an verschiedenen Schulen. An manchen rheinischen Anstalten wurde der Unterricht sogar recht ersprießlich durchgeführt. (Düsseldorfer Lehrplan vom Jahre 1842!) Die preußische Ministerialverfügung vom Jahre 1856 (Gymnasien) war für die Mineralogie (und die anderen beschreibenden Naturwissenschaften) ein schwerer Schlag. Die Quarta verlor den naturwissenschaftlichen Unterricht ganz, die Sexta, Quinta und Tertia behielten ihn nur unter der Voraussetzung des Vorhandenseins einer geeigneten Lehrkraft.

Besser erging es den Realanstalten (1859). Das Lehrziel für Naturbeschreibung lautete: Hinreichende Systemkunde. Übung im Beschreiben von

[1]) So interessant es wäre, in der Geschichte des mineral. Unterrichts zurückzublättern, so muß bei der kurzen Darstellung, um die es sich hier handelt, darauf verzichtet werden; auch können aus der Geschichte unseres Unterrichtsfaches, soweit sie sich auf das 19. Jahrhundert bezieht, nur kurze Daten angegeben werden.

Pflanzen, Tieren und Mineralien und Bekanntschaft mit der geographischen Verbreitung wichtiger Naturprodukte. 'Die Berücksichtigung individueller örtlicher Verhältnisse bewirkt noch andere Modifikationen des allgemeinen Lehrplanes, indem z. B. der Charakter der Industrie oder die Natur- und Bodenbeschaffenheit einer Gegend dazu nötigen können, einzelne Disziplinen in größerer Ausdehnung zu behandeln, als es anderswo erforderlich ist.... Der Mineralogie z. B. wird in Siegen mehr Zeit gewidmet als in Danzig.'[1])

Mit dem Jahre 1882 traten wesentliche Neuerungen ein. Am Gymnasium wurden die Elemente der Mineralogie und Kristallographie dem propädeutischen Unterricht in der Chemie bzw. Physik zugewiesen; das Realgymnasium erlitt, wenn es auch dem Gymnasium gegenüber im Vorteil war, eine Einbuße.

Die Ausführungen blieben mitunter bedeutend hinter den Anforderungen zurück. Ohmann stellte in einem Osterprogramm 1894 fest, daß von 246 preußischen Gymnasien und Progymnasien nur 98 die Mineralogie gemäß den neuen Lehrplänen (1891) berücksichtigen. Die westfälische Direktorenkonferenz (1889) mußte beklagen, daß unser Fach noch 'keine feste Stätte' innerhalb des methodischen Lehrganges gefunden habe und eine Angliederung an die übrigen Fächer seine großen Schwierigkeiten habe. Interessant waren, um das nebenbei zu bemerken, die verschiedenen Meinungen, die bei dieser Gelegenheit über den mineralogischen Unterricht zum Ausdruck kamen. Der Behauptung, 'ohne Kenntnis in Chemie und Stereometrie sei keine Mineralogie zu lehren', wurde die gegenteilige gegenübergestellt. Die einen fanden die Mineralogie 'sehr trocken', die anderen betonten ihren hohen Bildungswert; die Kristallographie wurde von den einen in den Mittelpunkt des mineralogischen Unterrichtes gestellt, von den anderen nebensächlich behandelt usf.

Die Direktorenkonferenz zu Hannover mußte bemängeln, daß die Gymnasien für Chemie und Mineralogie nur $^1/_4$ bis $^1/_2$ Jahr verwenden. An einigen hannoverschen Realgymnasien wurde bisweilen das Fach ganz gestrichen, manche Anstalten halfen sich damit, daß sie die Kristallographie im Anschluß an die Kristalle, die sich in den Pflanzenzellen finden, behandelten; mitunter wurde die Mineralogie in den letzten Wochen des naturgeschichtlichen Unterrichtes durchgenommen. Was Wunder, wenn unter solchen Umständen der Vorschlag auftauchte, das Fach ganz aus der U II des Realgymnasiums zu streichen.

Im allgemeinen kann man sagen, daß sich seit dem Jahre 1882 in Preußen die Lehrplanbestimmungen wenig geändert haben. In den anderen Staaten lagen die Verhältnisse ähnlich, und noch heute stimmen die geringen Anforderungen, die man an das Fach stellt, ziemlich überein mit ganz wenigen Ausnahmen, unter denen Sachsen vorteilhaft hervorragt.

So ist die Mineralogie 'das Stief- und Schmerzenskind unter den naturwissenschaftlichen Fächern', als das man sie nicht selten bezeichnet hat, bis auf den heutigen Tag geblieben. Nicht nur, daß man ihr eine geringe Be-

---

[1]) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, 1864.

deutung beimißt, man ist sich auch noch nicht klar darüber, ob sie selbständig oder anhangsweise, ob sie in der Unter-, Mittel- oder Oberstufe auftreten soll. (Man vergleiche die preußischen, sächsischen und badischen Lehrpläne!) Somit ist es leicht erklärlich, daß auf dem Gebiete der Methode bisher wenig geschehen konnte, daß auch die Stoffauswahl und die Lehrbuchfrage noch nicht in dem Maße erörtert wurden, wie das bei anderen Unterrichtsgegenständen längst der Fall ist.

Gehen wir zunächst auf das Verhältnis der Mineralogie zur Chemie ein! Die Vereinigung der beiden Fächer ist nicht unbegründet; denn daß die inneren Beziehungen von Mineralogie und Chemie größer sind als die der Mineralogie zu einem anderen Fach, braucht hier wohl nicht besonders betont zu werden. Damit ist zugleich die Ersprießlichkeit unseres Unterrichtsfaches, sobald es vor der Chemie auftritt, in Frage gestellt. Alle Versuche, die an dem Zusammenhange von Chemie und Mineralogie zu rütteln versuchen, stoßen gewöhnlich auf großen Widerspruch und mit Recht.[1])

In diesen inneren Beziehungen von Mineralogie und Chemie liegt noch kein Grund für die äußere Verschmelzung beider Fächer zu einem; einmal haben die Kristallographie und die Physik ebenfalls einen erheblichen Anteil an dem wissenschaftlichen Aufbau der Mineralogie, und sodann ist dieselbe Naturwissenschaft genug, um auf Selbständigkeit Anspruch machen zu können. Auch in Zukunft wird unser Fach von Physik und Chemie abhängig sein, abhängiger als die Biologie; aber deshalb braucht es an Selbständigkeit nicht zu verlieren. Man wird sich mit dem Beschreiben und Vorzeigen von Mineralien 'an passender Stelle' nicht mehr begnügen können; man wird vielmehr umfassendere chemische und zum Teil auch physikalische Kenntnisse voraussetzen, ehe man den Mineralogieunterricht beginnt. Jedenfalls wird auch durch den Umstand, daß die in manchen Lehrplänen nicht einmal erwähnte Geologie gegenwärtig ihre Rechte zu beanspruchen beginnt, die selbständige Stellung des Faches in nächster Zeit noch mehr in den Vordergrund gerückt werden.

Die Frage, auf welcher Stufe die Mineralogie einsetzen soll, ist nicht leicht zu beantworten. So viel steht fest, daß ein ergiebiger Unterricht, da er physikalische und chemische Kenntnisse voraussetzen muß, wenn er von nachhaltigem Erfolg sein will, erst auf der Oberstufe auftreten darf. An Versuchen hierzu fehlt es nicht. Das Realgymnasium zu Döbeln erteilt den mineralogisch-geologischen Unterricht in U I, an den badischen Oberrealschulen wurde er nach O I verlegt. Ob es von Vorteil ist, den Chemieunterricht in O II oder U II zu schließen, möchte ich in Abrede stellen; hingegen dürfte sich meiner Ansicht nach ein anderer Ausweg finden, nämlich der, den Mineralogieunterricht neben der Chemie (als selbständiges Fach) hergehen zu lassen. In dieser Lage befinden sich z. B. die sächsischen Realschulen, welche neben 2 Stunden Chemie

[1]) J. Ruska, Über das Verhältnis der Mineralogie und Geologie zur Chemie. — H. Müller, Die Mineralogie im Unterricht der Präparandenanstalt und des Seminars und ihre Verbindung mit der Chemie. — J. Kraus, Mineralogie und Chemie. Sämtliche Aufsätze sind im 2. Bde. von 'Natur u. Schule' enthalten.

noch einen einstündigen Mineralogieunterricht haben. Dem Lehrer wird, nebenbei bemerkt, in der Verteilung seines Pensums so viel Freiheit gelassen, daß er die Unannehmlichkeiten, die ein einstündiges Fach mit sich bringt, nicht verspürt. Ein anderer empfehlenswerter Weg könnte darin erblickt werden, dem Mineralogieunterricht nach Abschluß des Unterrichtes in anorganischer Chemie ein Semester zu widmen, etwa das Wintersemester der U I.

STOFFANORDNUNG. KRISTALLOGRAPHIE.

Manche unserer Lehrpläne schreiben insofern eine bestimmte Stoffanordnung vor, als sie eine Gliederung in Kristallographie, allgemeine und spezielle Mineralogie nebst Gesteinslehre (ev. Geologie) angeben.

Es fragt sich zunächst, ob eine getrennte Behandlung der Kristallographie empfehlenswert ist, oder ob sich eine Verbindung von Mineralogie und Kristallographie in der Weise empfiehlt, daß gelegentlich der Behandlung der einzelnen Mineralien typische Kristallbildungen herausgegriffen werden, an denen sich die Kristallsysteme entwickeln lassen. Dieser zuletzt angedeutete Lehrgang mag, wenn das Fach auf die Unterstufe verlegt ist oder, sobald es sich nur um geringe mineralogische Anforderungen handelt, manches für sich haben. Sind die Anforderungen höher, dann scheint es im Interesse der Übersichtlichkeit über den Gesamtstoff, aber auch im Interesse der Kristallographie geboten zu sein, diese für sich zu behandeln, selbstverständlich nicht ohne konkrete Grundlage (Mineralien!).[1]) In neuester Zeit scheint man hier und da geneigt zu sein, den Wert der Kristallographie zu unterschätzen. Es ist das eine gesunde Reaktion auf die vielfach übertriebene Betonung des Gegenstandes, eine Reaktion auf jene Ansicht, die in der Kristallographie nur noch darstellende Geometrie sieht und vergißt, daß das Naturwissenschaftliche die Hauptsache daran ist. Andrerseits geht man entschieden zu weit, wenn man denkt, sie beseitigen zu können. Abgesehen davon, daß die Kristallographie am Ausbau der mineralogischen Wissenschaft in ganz hervorragendem Maße beteiligt ist, dürfen wir doch eine der wichtigsten Handhaben zum Bestimmen der Mineralien nicht aus der Hand geben.

Im Interesse der Kristallographie selbst, aber auch aus rein naturwissenschaftlich-pädagogischen Gründen empfiehlt es sich, den Schüler von vornherein dahin zu bringen, in den Kristallen nicht vollendet geometrische Idealmodelle verwirklicht zu sehen. Zu dieser Ansicht kann er doch leicht kommen, wenn er den Unterricht von der ersten Stunde an am Modell empfängt. Läßt man aber die Kristalle vor seinen Augen entstehen, sei es, daß man sie aus wässerigen Lösungen absetzen läßt, oder durch Sublimation oder aus dem Schmelzfluß gewinnt, dann ist er nicht nur über die natürliche Entstehungsweise belehrt, dann sieht er auch (man wird die Kristalle unter günstigen und ungünstigen Umständen entstehen lassen), was Ideal und Wirklichkeit ist.

[1]) Daß man bei der Behandlung der Kristallographie wirkliche Kristalle und nicht etwa ausschließlich Modelle benutzen soll, braucht heute kaum mehr hervorgehoben zu werden.

SPEZIELLE MINERALOGIE.

Ganz allgemein wird man mit Berücksichtigung der gegenwärtigen Verhältnisse sagen können: Wer in Chemie systematisch vorgeht und mit diesem Unterricht den mineralogischen zu verbinden hat, der wird unvermeidlich Schritt halten und in Mineralogie ebenfalls systematisch vorgehen. Selbstredend wird man auf alle Fälle von den heimatlichen Mineralien ausgehen und bedenken müssen, daß an einer rigorosen Durchführung der Systematik das Interesse der Schüler erlahmen würde. Man wird dem System zuliebe nicht die verschiedenen Verbindungen ein und desselben Elementes an verschiedenen Orten behandeln; denn durch ein solches Vorgehen würde man vielfach trennen, was in der Natur vereinigt ist, man würde da Schranken errichten, wo sich stetige Übergänge vollziehen. Zum Einreihen in das System bietet sich bei der Zusammenfassung noch Gelegenheit genug.

Ein Mineralogieunterricht, der nur von kristallographischen, physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien Gebrauch macht und nicht nach dem Werden und Vergehen derselben und ihrer Umwandlung fragt und auch nicht auf geologische Verhältnisse Bezug nimmt, kann auf Selbständigkeit keinen Anspruch erheben. Nicht mit Formeln allein wird dem chemischen Teil der Mineralogie Genüge geleistet, sondern mit der Anwendung der Chemie auf die Veränderungen in der leblosen Natur. Daß das Eisenkarbonat die Formel $FeCO_3$ hat, ist für den Schüler eine trockene Tatsache, wie sich aber dieses Karbonat bildet und unter welchen Umständen es in eine andere Verbindung übergeht, wie Wasser, hoher Druck, hohe Temperaturen und die Organismenwelt zusammenwirken, um neue Verbindungen zu erzeugen, das hat ungleich höheren Wert, das ist angewandte Physik und Chemie. Bei solchen Betrachtungen verspürt der Schüler den Zug nach einem Zusammenwirken aller Kräfte und der Abhängigkeit der lebenden Welt von der leblosen und wiederum von einem Übergreifen jener auf diese.

An Anknüpfungspunkten fehlt es wahrlich nicht. Da sind es unter anderen Feldspat, Apatit und Salpeter in ihrer Bedeutung für die Pflanzenwelt; Kalk und Kieselsäure (zunächst) als Repräsentanten organogener Umwandlungen; da haben wir die wichtigen Prozesse, welche das mit Sauerstoff oder Kohlensäure beladene Wasser vollbringt, die Zerstörung des Gesteins durch die Pflanzenwurzeln und deren lösende Wirkung auf Kalk, Phosphorsäure und anderes. Dazu kommt die rein physikalische Tätigkeit des Wassers, das Zerstören durch Frost und mechanische Zertrümmerung, ferner vulkanische Wirkungen, (Eruptivgesteine) und Kontaktmetamorphose. Als wichtiges Endprodukt der verschiedenen Vorgänge beschäftigen uns die einzelnen Bodenarten mit ihren physikalischen Eigenschaften und chemischen Qualitäten.

Hiermit neigt die Mineralogie schon hinüber zur Geologie, und sie tut gut, einen solchen Zusammenhang zu wahren. 'Eine höhere Schule, die der mineralogischen Unterweisung nicht die Zuspitzung auf die Geologie gäbe, sorgte schlecht für die allgemeine Bildung' (A. Kirchhoff in Baumeisters Handbuch IV. Bd. 2. Abt. S. 31).

GEOLOGIE.

Leider wird dieses Unterrichtsfach an vielen unserer höheren Lehranstalten kaum erwähnt. Wie es kommen kann, daß ein Fach, welches sowohl das allgemeine Wissen fördert, als auch in das praktische Leben einschlägt, noch immer keinen Platz in den Lehrplänen vieler Realanstalten findet, ist kaum begreiflich. Jedenfalls war die Eingabe der Deutschen geologischen Gesellschaft (1902) an die Kultusministerien der einzelnen Bundesstaaten den Lehrern der Naturwissenschaften aus der Seele gesprochen. Wer von uns wäre nicht mit ihr einverstanden, wenn dort gewünscht wird, 'daß auf den höheren und mittleren Lehranstalten auch Unterricht in den Elementen der Geologie erteilt werde, nicht in solcher Weise, daß das Gedächtnis damit irgendwie erheblich belastet werde, sondern daß die Anschauung und Beobachtung dadurch geklärt und geschärft und eine Anzahl von Begriffen und Bezeichnungen des täglichen Lebens verständlich gemacht werde!' Welcher Naturwisssenschaftler und Geograph würde nicht voll und ganz zustimmen, wenn es heißt, 'daß eine gewisse Kenntnis der Geologie unerläßlich ist für das Studium der Heimatkunde, besonders der physikalischen Geographie und zum Verständnis der geologischen Karten, zumal der Spezialkarten, welche ja zum Nutzen und Frommen der verschiedensten Kreise der Bevölkerung jetzt aus Staatsmitteln hergestellt werden.'

Wenn an der sehr sachlich gehaltenen Eingabe etwas zu beanstanden ist, so kann es nur ein Punkt sein. Von den deutschen Staaten mit obligatem Geologieunterricht ist nur Württemberg genannt, obwohl die Bestimmungen im Königreich Sachsen für die Geologie sehr günstig lauten. Für Realschulen schreibt der sächsische Lehrplan vor: Geologie und Mineralogie im Anschluß an die Paläontologie. Wiederholungen aus den Gebieten der Botanik und Zoologie. Überblick über den Zusammenhang der verschiedenen Naturreiche. (Der Unterricht erstreckt sich auf die 1. Klasse und wird einstündig erteilt.) Die Untersekunda des Realgymnasiums hat bei wöchentlich 2 Stunden dasselbe Pensum zu erledigen. Für die O III lautet das Pensum: 'Allgemeine chemische Begriffe. Mineralogie mit besonderer Berücksichtigung der Geologie.' 2stündig.[1])

Über die Geologie als Unterrichtsfach hat sich bis jetzt nur eine geringe Literatur herausgebildet. Daß man von der Erfahrung und der nächsten Umgebung, dem heimatlichen Fluß, Gestein und Boden auszugehen, und von der Exkursion ganz besonders Gebrauch zu machen hat, dürfte wohl heutzutage kaum mehr bestritten werden. Die Rinne, die sich das auf der Straße ablaufende Regenwasser gräbt, der abgeschliffene Kiesel im Bach, die am Gestein verursachten Schäden des Frostes, Moose und Flechten am Felsen, Verwitterungserscheinungen verschiedenster Art, das alles bietet uns eine Menge von Anknüpfungs-

[1]) Die Lehrpläne und Lehraufgaben des Hamburgischen Staates vom Jahre 1904 fordern unter Erdkunde: II[b] 2 St. . . . Von der Heimat ausgehende Wiederholung der physischen Erdkunde mit Einführung in die geologische Betrachtungsweise. II[a] u. I. (2—3 St.) Allgemeine physische Erdkunde, insbesondere Grundzüge der Geologie. . . .

punkten. Freilich, nicht drinnen in der Schule, sondern draußen in der Natur findet sich unser Material, draußen wollen wir dem Schüler die Augen öffnen, damit er den toten Stein und den verwitternden Erdboden verstehen lernt, damit er sieht, was der kleine Bach alles transportiert, wie er abschleift und ablagert, wie er die Ufer beschädigt, und was er alles in Lösung mit sich führt; die Schüler wollen mit eigenen Augen sehen, wie die Verwitterung an Dach, Mauer und Grabstein arbeitet. In diesem Sinne äußert sich namentlich J. Walther in seinem Beitrag zur bekannten Verwornschen Broschüre. Wer könnte sich heute noch seiner Forderung verschließen, wenn er sagt: Wie in der zoologischen Wissenschaft die Beobachtung im Freien obenan steht, so muß auch im geologischen Unterricht 'die freie Natur unsere Schulstube, die Erdrinde unser Laboratorium' sein.

Einzig und allein der Unterricht im Freien ist imstande, die geologischen Grundlagen für die geographischen Landschaftsformen zu geben, sowie er auch zur besten Quelle ästhetischen Empfindens werden kann. So werden Gebirge wie einzelne Berge (Vulkane), Tal und Ebene, Moor- und Sumpflandschaft, der rastlose Fluß wie der stille See durch den Gedanken an ihre Entstehung und ihre Bedeutung nicht nur geologische Objekte sein, sondern auch Quellen ästhetischer Genüsse, und hierzu trägt das geologische Verstehen der Landschaft wesentlich bei.

Was die Stoffauswahl anbelangt, so wird dieselbe keine großen Meinungsverschiedenheiten verursachen. Es werden die auf die Erdoberfläche umgestaltend einwirkenden Faktoren sowohl als auch ein Überblick über die Geschichte der Erde Gegenstand der Belehrung sein müssen, also die allgemeine und die historische Geologie.

Nicht selten begegnet man dem Einwand, daß sich nicht alle Gegenden Deutschlands zu einem anschaulichen Geologieunterricht eignen. Als ob das Flachland, das die Bestandteile der Gebirge empfängt, dessen Wasseradern aufbauen und zerstören, nicht eine Fülle von Anknüpfungspunkten böte und eine nicht minder wichtige Vergangenheit hinter sich hätte als das Gebirge! Geologische Beobachtungen lassen sich überall anstellen. Es muß selbstverständlich zugegeben werden, daß die Ebene eine Reihe von Erscheinungen, wie sie im Gebirge zu beobachten sind, vermissen läßt; sie bietet dafür in anderer Hinsicht reiches Material. Wie aber auch in diesen Gegenden mit Erfolg gearbeitet werden kann, das haben G. Meyer: 'Die Geologie in den höheren Schulen Preußens' (III. Bd. von 'Natur u. Schule' S. 113) und N. Roestel: 'Die Aufgabe der Geologie und ihre Bedeutung für die Schule' bestens dargetan.[1]) Bisweilen kann man den Vorschlag hören, man möchte den Geologieunterricht dem mineralogischen vorangehen lassen. Dieses Verfahren dürfte wenig zu empfehlen sein; denn nur dann, wenn die Beschaffenheit des Baumaterials (Mineralien, Gesteine) bekannt ist, kann der Bau richtig bewertet werden. In dieser Hin-

[1]) Vgl. hierzu die kleine Skizze: 'Eine Geologiestunde im Freien' von Bastian Schmid, S. 53, II. Bd. von 'Natur u. Schule', ferner J. Ruska, Schulausflüge zur Einführung in die Geologie. Ebenda IV. Bd. S. 158ff.

sicht sagt E. Loew[1]): 'Meint man, daß jemand die Rolle des Granits bei der Gebirgsbildung und die Wirkungsweise dynamischer Faktoren auf das genannte Gestein zu verstehen vermöchte, der von dem morphologisch-physikalischen und chemischen Verhalten der den Granit zusammensetzenden Mineralien wie Quarz, Glimmer, Feldspat usw. nichts weiß? Wie die Geologie die Gesteinslehre, so setzt diese ihrerseits wieder die Mineralogie als notwendige didaktische Grundlage voraus.'

In dem Geographieunterricht erwächst der Geologie ein immer stärker werdender Bundesgenosse; denn der Gedanke, daß die moderne Erdkunde der Geologie nicht mehr entbehren kann, hat sich heutzutage schon eine weitgehende Anerkennung verschafft. Freilich sind die Aufgaben der physikalischen Geographie und die der Geologie in mehr als einem Punkte verschieden. Hören wir einen bekannten Geographen, wie er sich das Verhältnis der beiden Wissensgebiete denkt. In seinem Aufsatz 'Grundbegriffe und Grundsätze der Geographie'[2]) sagt Hettner (S. 22): 'Auch die Geologie hat es mit den Vorgängen und Zuständen der Erdoberfläche zu tun, faßt sie aber unter dem besonderen Gesichtspunkte der zeitlichen Entwicklung auf. Das eigentlich geographische Moment liegt in der räumlichen Anordnung und Verteilung: wir haben alle Erscheinungen als Bestandteile oder Merkmale der Erdoberfläche aufzufassen. Während die methodische Grundfrage der Geologie die Frage nach dem Sinn der Erdgeschichte ist, ist die methodische Grundfrage der Geographie die Frage nach dem Wesen der räumlichen Verschiedenheiten und Beziehungen.' Auf Seite 29 lesen wir: 'Die Geographie ist ihrer Begriffsbestimmung nach strenggenommen auf die Betrachtung der Gegenwart beschränkt und überläßt die Betrachtung des zeitlichen Ablaufs anderen Wissenschaften, nämlich der historischen Geologie, der Urgeschichte, der Geschichte und deren Zweigwissenschaften.' 'Selbstverständlich läßt sich die geographische Betrachtungsweise auch auf jede beliebige Periode der historischen oder geologischen Vergangenheit anwenden; aber diese historische oder prähistorische oder geologische Geographie hat dann für die Behandlung der Zeit doch wieder dieselben Regeln wie die eigentliche Geographie zu beachten. Diese aber muß sich immer bewußt bleiben, daß sie die Wissenschaft von den räumlichen Verhältnissen der Erdoberfläche in der Gegenwart ist' (S. 30).

Der Satz: 'der moderne Geograph muß auch Geologe sein', wird wohl kaum mehr bestritten. Man geht aber — und zwar in der Schulpraxis — weiter und kehrt den Satz um, wie wir aus einer Bemerkung in den sächsischen Lehrplänen für Realgymnasien sehen. Dort heißt es (§ 22): 'Von Untertertia ab hat die Unterweisung usw. darauf bedacht zu sein, die Erscheinungen auf der Erdoberfläche nach ihren ursächlichen Zusammenhängen zu behandeln. Der Unterricht auf dieser Stufe ist daher tunlichst naturwissenschaftlich gebildeten Lehrern zu übertragen und in Beziehung zum Unterricht in Naturkunde und Naturlehre zu setzen.'

---

[1]) Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre IV, 94.

[2]) Geogr. Zeitschrift, 9. Bd.

Die Bestimmung dürfte von großer Tragweite sein. Wenn auch gegenwärtig diese Kombination mehr eine Personenfrage ist, so läßt sich nicht ableugnen, daß die hier gebotene Möglichkeit für die Ausbildung künftiger Naturwissenschaftslehrer von Bedeutung sein wird. In neuester Zeit ist eine andere Strömung zu verzeichnen, welche den Geologieunterricht mit dem geographischen verknüpfen will; einmal deshalb, weil sie in ihm einen unentbehrlichen Bestandteil des geographischen Studiums erblickt, sodann aber auch, um dieses Fach aus der traurigen Lage zu befreien, in der es sich befindet. Tatsächlich hat unter diesen Umständen eine Alliance mit der Geographie viel für sich.

Dennoch dürfte es wenig empfehlenswert erscheinen, wenn wir Naturwissenschaftler die Geologie zur Geographie hinüberwandern ließen, vielmehr muß es unser Bestreben sein, die Geographie auch in das Examensgebiet des Kandidaten der Naturwissenschaften hereinzuziehen.[1]) Man denke z. B. an die Tier- und Pflanzengeographie, bei welcher der naturwissenschaftlich vorgebildete Geograph mit ungleich größerem Vorteil biologische Gesichtspunkte verwenden kann als der nicht naturwissenschaftlich vorgebildete. Ferner darf man die Zusammengehörigkeit von Mineralogie und Geologie in der Unterrichtspraxis, sowie die Beziehungen der Paläontologie zur Geologie nicht vergessen, zumal heutzutage, wo es an Versuchen nicht fehlt, dieses Band zu zerreißen. Man führt an, die 25 für die Geologie in Betracht kommenden Mineralien können uns noch kein Anlaß sein, Mineralogie und Geologie zu verknüpfen. — Das Merkwürdige an dieser Forderung ist, daß man der Gesteinslehre nicht entraten kann, und daß diese wiederum auf der Mineralogie fußt.

PALÄONTOLOGIE.

Während eine getrennte Behandlung von Mineralogie und Geologie in dem Sinne möglich ist, daß man in der Mineralogie auf die Geologie Bezug nimmt, und die Hauptpunkte der Geologie für sich behandelt, kann von einer Loslösung der Paläontologie von der Geologie nicht die Rede sein. Dagegen spricht schon die Bedeutung der Petrefakten als Leitfossilien; denn in diesem Punkte bedarf sie fortwährend der geologischen Disziplin.

Der paläontologische Unterricht soll es sich angelegen sein lassen, die Fossilien zu beleben, und das kann er, wenn er dieselben mit der jeweiligen Formation in der Weise in Beziehung bringt, daß unter Berücksichtigung entwicklungsgeschichtlicher Momente die Abhängigkeits- und Anpassungserscheinungen des Individuums von seiner Umgebung genügend hervorgehoben werden. Allerdings darf man in diesem Punkte nicht zu weit gehen, denn die Gefahr, in Hypothesen zu verfallen, liegt bekanntlich hier nahe.

[1]) Freilich ist es unter den heutigen Verhältnissen nahezu ausgeschlossen, den Kandidaten der Naturwissenschaften auch noch mit Geographie zu belasten, hingegen dürfte angesichts der immer umfangreicher werdenden naturwissenschaftlichen Disziplinen an und für sich eine Neuregelung des Studiums der Naturwissenschaften in Erwägung gezogen werden. (Durch diesen Vorschlag soll nicht etwa die Wichtigkeit der historischen und politischen Seite der Geographie verkannt und das geographische Studium ausschließlich für den Naturwissenschaftler beansprucht werden.)

Exkursionen, aber auch chemische Versuche (kohlensaurer Kalk, Versuche an der Braun- und Steinkohle usw.) beleben und vertiefen auch diesen Unterrichtsgegenstand in nachhaltiger Weise.

Überblicken wir nochmals den gesamten Lehrstoff, so resultiert für uns: Nicht die Mineralogie als einzelnes Fach, sondern erst ihre Verbindung mit der Geologie (und Paläontologie) gibt dem Schüler ein Bild von dem Reiche der unbelebten Natur, von dem großen Werden und Vergehen und den Bedingungen, auf denen die Existenz der Organismen, die ja ohne die anorganische Natur ausgeschlossen wäre, beruht.

Lehrbücher.

Baumhauer, H., Kurzes Lehrbuch der Mineralogie. 2. Aufl. Freiburg i. B. 1896. Auf eine sehr umfassende Darstellung der Kristallographie und der physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien folgt der spezielle Teil, und zwar ist derselbe im strengsten Sinne der Systematik durchgeführt. Den Abschluß bildet die Petrographie.

Bail, Th., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte. 11. Aufl. Leipzig 1898. Der Verfasser stellt bekannte Mineralien wie Steinkohle, Kreide in den Vordergrund und entwickelt sodann an einzelnen Mineralien die Kristallographie (Alaun — Oktaeder, Steinsalz—Würfel). Der 2. Teil des Büchleins ist der Geologie und Paläontologie gewidmet.

Hochstetter und Bisching, Leitfaden der Mineralogie und Geologie. Die Kristallographie erfährt eine ausführliche Behandlung. Der systematisch angelegte Teil 'spezielle Mineralogie' bringt die einzelnen Beschreibungen in der wenig ansprechenden trockenen Form, wie sie große Lehrbücher zu wählen pflegen. Einen angenehmen Gegensatz hierzu bieten die vorzüglichen geologischen Darstellungen.

Pokorny-Noe, Naturgeschichte des Mineralreiches. 20. Aufl. Leipzig 1902. Das Buch gliedert sich in Mineralbeschreibungen, verbunden mit einer kurzen Behandlung einfacher Kristallverhältnisse und in eine Beschreibung einiger gemengter Gesteine.

Scharitzer, R., Mineralogie und Geologie für Oberrealschulen. Wien u. Prag 1897. (Ausgabe für Obergymnasien 1901.) Der kristallographische Teil zeigt insofern eine gewisse Abweichung von anderen Lehrbüchern, als mit dem triklinen Kristallsystem begonnen wird. Noch mehr Eigenart zeigt Verf. in der speziellen Mineralogie, wie deren Einteilung in primäre und sekundäre Mineralien beweist. An diesen Teil schließt sich eine Betrachtung der metasomatischen Zersetzungsprodukte, Auslaugungsprodukte und 'das Meer und sein Salzgehalt' (Behandlung der Mineralien der Salzlagerstätten) an, worauf die Erze folgen. — Die Geologie beginnt mit der Entstehungsgeschichte der Erde. Es folgen die primären Gesteine und deren Umwandlung, die Sedimente und die Pflanzen- und Tierwelt der einzelnen Formation. Anhangsweise wird noch die Geologie von Österreich-Ungarn behandelt.

Schmid, B., Lehrbuch der Mineralogie und Geologie. Eßlingen und München 1904. Der Verfasser geht von der künstlichen Herstellung und natürlichen Entstehung der Kristalle aus. In der speziellen Mineralogie, die systematisch, wenn auch nicht im strengsten Sinne des Wortes, dargestellt ist, wird ganz besonders auf die Umwandlungen und auf das Werden und Vergehen der Mineralien Rücksicht genommen; außerdem werden bereits geologische Tatsachen miterwähnt. Im 2. Teil wird von den geologischen Wirkungen des Wassers (Heimat) ausgegangen, an die sich die Wirkungen des Windes und der Organismen anschließen. Hieran reiht sich der Vulkanismus und die historische Geologie (Paläontologie). Dem Buche sind zahlreiche farbige Textabbildungen beigegeben. — Der Leitfaden der Mineralogie und Geologie von demselben Verfasser wendet sich an Gymnasien und Realschulen. Hier ist die Kristallographie auf das Wesentlichste beschränkt und die Stoffanordnung z. T. eine andere.

Twrdy, K., Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für die oberen Klassen der österreichischen Realschulen. Wien 1902. Dieser Verfasser beginnt mit dem triklinen System. Im übrigen wird die Kristallographie mit einer Ausführlichkeit behandelt, wie sie sonst nicht üblich ist und wie sie auch kaum durchgeführt werden kann. Die spezielle Mineralogie ist systematisch geordnet und betont die morphologischen Verhältnisse ganz besonders. Im 2. Teil, der Geologie, wird mit der Gesteinslehre begonnen, woran die Lagerungsverhältnisse gezeigt werden. Hierauf folgt eine umfassende Darstellung der allgemeinen Geologie, sowie eine Darstellung der historischen, wobei auch die Paläontologie zu ihrem Rechte kommt.

Wossidlo, P., Leitfaden der Mineralogie und Geologie. Auch dieses Buch weist eine so eingehende Behandlung der Kristallographie auf, daß sie selbst unter einem größeren Zeitaufwand nicht bewältigt werden könnte. Hinsichtlich der speziellen Mineralogie gilt das, was bei Bisching und Hochstetter beanstandet wurde. Die Geologie wird auch hier in einer ansprechenden Art behandelt und zwar mit großer Ausführlichkeit.

Außer diesen Lehrbüchern ist das namentlich in methodischer Hinsicht sehr wertvolle Buch von J. Walther, 'Vorschule der Geologie' (Jena, Fischer) anzuführen. Was die dort niedergelegten Ausführungen besonders wertvoll macht, das sind die jedem Kapitel beigefügten geologischen Aufgaben. Die meisten davon sind an jedem Ort ausführbar, einige Beobachtungen können während der Exkursionen gelöst werden, andere fordern längere Zeiträume; fast alle sind geeignet, den Unterricht in Geologie zu einem fruchtbaren und anregenden zu gestalten.

Literatur.

Die unter dem Literaturverzeichnis auf S. 563 genannten Werke allgemein naturwissenschaftlichen Inhalts sowie die Handbücher der Pädagogik, Jahresberichte, Zeitschriften und Verordnungen wurden auch für diese Arbeit benutzt und werden in Nachstehendem nicht mehr aufgezählt.

Kraß u. Landois, Der Mensch und die 3 Reiche der Natur. Dritter Teil: Das Mineralreich. 7. Aufl. Freiburg i. B.

Lehrgänge u. Lehrproben, 30. Heft. S. 19. 1896. Hartenstein, Unterricht im Freien zum Zweck der Einführung in die Geognosie und die Geologie und die Erkenntnis des Aufbaues der Landschaft.

Nordenau, Zur Didaktik des chemisch-mineralogischen Unterrichts. Halberstadt 1886.

Reinisch, R., Mineralogie und Geologie für höhere Schulen. Leipzig 1903.

Rüdorff, Fr., Grundriß der Mineralogie. 5. Aufl. Berlin.

Runge, W., Die Mineralien in Schule und Haus. Breslau 1888.

Schilling-Waeber, Das Mineralreich. Breslau 1901.

Wage, Der kristallographische Unterricht in O III. Berlin, Gärtner 1889.

Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht (Hoffmann) XVII S. 541—546. Weidmüller, Über Ziel und Methode des Gymnasialunterrichts in der Mineralogie.

Zeitschrift für das Realschulwesen. 15. Jahrg. S. 265—271. Kurz, Über den mineralogischen Unterricht an Mittelschulen.

Zwick, H., Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie. Berlin 1892.

DER UNTERRICHT IM FREIEN ZEICHNEN.

Von FRITZ KUHLMANN.

Der Unterricht im freien Zeichnen gehört zu den jüngsten Fächern der deutschen höheren Schule. Er konnte das Bürgerrecht hier erst in den dreißiger Jahren des soeben beendeten Jahrhunderts erwerben und zwar, wie wir sehen werden, nur unter Verzicht auf seinen eigentlichen Charakter und seine wahre Aufgabe. Darin ist der Grund dafür zu suchen, daß seine Ziele, seine Methode und seine Stellung heute noch nicht in dem Maße gefestigt sind, wie die anderer Unterrichtsfächer.

Um zur sicheren Erkenntnis des springenden Punktes in der Entwickelung des freien Zeichnens in unseren höheren Schulen zu führen, sei schon an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß zwei wesentlich verschiedene Arten des Zeichnens nebeneinander bestehen: das konstruktive oder geometrische (auch 'gebundene' genannt) und das freie oder Freihandzeichnen. Das erstere trägt den Charakter der Wissenschaft, ist angewandte Mathematik und sonach vorzugsweise Sache des Verstandes, des begrifflich abstrakten Denkens. Es vollzieht sich unter Gebrauch mechanischer Hilfsmittel (Lineal, Zirkel usw.). Das zweite ist eine freie, mehr gefühlsmäßige, auf Beobachtung, Übung der Hand und des Auges, Können und Empfinden beruhende Darstellung nach Augenmaß und persönlicher Auffassung, seinem Wesen nach Kunst.

Es dürfte einleuchten: 1. Der Zeichenunterricht in der ersten Gestalt kann keinen Anspruch auf die Stellung eines Sonderfaches im Organismus des Lehrplanes erheben; denn die bildenden Elemente, welche ein solcher Unterricht birgt, führt schon der mathematische Unterricht mit sich. Das konstruktive Zeichnen ist als ein Teil desselben anzusehen. 2. Nur ein im Sinne von 'Kunst' aufgefaßtes Zeichnen wird den Anspruch auf die Stellung eines für die Erziehung notwendigen Sonderfaches im Unterrichtsplan begründen können. Als solches ist das Zeichnen dann geeignet, einen wenn auch beschränkten Ausgleich gegen die einseitige Verstandesbildung der Mehrzahl der übrigen Lehrfächer zu liefern. 3. Es wird eine Verkennung des Wesens und Zweckes des freien Zeichnens darin gefunden werden müssen, wenn in seinen Übungen das Auge und die freie Hand zu einem auf mathematischen Spekulationen beruhenden Konstruieren benutzt werden. Die Zumutung an Auge und Hand, in freier Tätigkeit mathematisch korrekte Linien und Figuren zu liefern, die

nach ihrem Wesen die Hilfe von Lineal und Zirkel erfordern, schließt zugleich einen Verzicht auf die dem freien Zeichnen innewohnenden künstlerisch anregenden Werte in sich.

Die großen Pädagogen, welche zuerst das Zeichnen als einen besonderen Unterrichtsgegenstand forderten, Comenius, Rousseau und Pestalozzi, dachten, wie ihre Schriften überzeugend dartun, unbedingt an einen Unterricht künstlerischen Charakters. Wir finden bei ihnen über Wesen, Ziel und Zweck des Zeichnens völlige Übereinstimmung. Sie läßt sich in den Satz zusammenfassen: Das Zeichnen soll eine freie, auf persönlicher Auffassung und Empfindung beruhende Übung in der Darstellung, also eine Kunst, und die Natur ihre Lehrmeisterin sein!

Wenngleich diese Pädagogen schon vor mehr als 100 Jahren die Bahnen eines solchen Unterrichtes klar und deutlich festlegten und besonders die Schüler Pestalozzis, vor allem Joseph Schmid und Ramsauer, die Ideen ihres Meisters zur Erfüllung zu bringen und später Niemeyer, Harnisch, Diesterweg u. a. dieselben weiter zu entwickeln suchten, gelang es doch nicht, das in jener Zeit allgemein herrschende Unwesen des mechanischen Kopierens von Vorlagen zu beseitigen. Im Lehrplan der höheren Schule hatte der Zeichenunterricht in den ersten Jahrzehnten des verflossenen Jahrhunderts noch keine feste Stellung. Wo man ihn fand, da war er nur geduldet.

Daß aber an der höchsten leitenden Stelle trotzdem der hohe Wert eines rechten Zeichenunterrichtes auch für die höhere Schule sehr früh erkannt und mit allem Nachdruck auf eine fruchtbringende Gestaltung hingearbeitet wurde, das beweist ein Erlaß, den Wilhelm v. Humboldt im Jahre 1809 als Chef der Sektion für das preußische öffentliche Unterrichtswesen an den Senat der Königlichen Akademie der Künste in Berlin richtete.[1]) In demselben tadelt er, daß die höheren Schulen das Zeichnen als eine Nebensache ansehen. Vor allem beklagt er den Mangel einer Methode, die auch dem weniger befähigten Lehrer die Erlangung annehmbarer Resultate ermögliche. Indem er die Akademie um Vorschläge in dieser Richtung ersucht, zeichnet er selbst mit weitblickendem Auge die Aufgaben und Wege des Unterrichtes. Er wünscht die Behandlung des Zeichnens als 'eine Art Sprache'. Vor allem komme es darauf an, das jugendliche Gemüt zur Auffassung, Darstellung und Erfindung von Formen zu bilden, um so die schwache Anlage zu stärken, der entschiedenen aber Freiheit zu geben sich auszusprechen. Gegenstand des Unterrichtes solle die Natur, vor allem auch der menschliche Körper sein.

Alle diese Männer aber vermochten es nicht, dem freien Zeichnen das Recht eines obligatorischen Lehrfaches in der höheren Schule zu verschaffen. Der Grund dafür lag darin, daß die höhere Schule sich als rein wissenschaftliche Bildungsanstalt betrachtete und die Verpflichtung zu haben glaubte, einem Unterricht künstlerischen Charakters den Eingang zu wehren.

Erst als ein Methodiker auftrat, der das freie Zeichnen seines künst-

---

[1]) Zum erstenmal abgedruckt in MhS. 1902. 4./5. Heft.

lerischen Charakters entkleidete und die ihm innewohnenden wissenschaftlichen Elemente nicht nur in den Vordergrund stellte, sondern bis auf die äußerste Spitze entwickelte, öffnete die deutsche höhere Schule dem Zeichenunterricht wirklich ihre Pforten.

Daß die Entwickelung des Unterrichtes nach dieser Richtung als eine Verirrung anzusehen ist, wurde im Voraufgegangenen nachgewiesen. Die Tatsache, daß damit für ihn der Weg in die höhere Schule frei wurde, läßt uns diese Verirrung in einem milderen Lichte, manchem fast als ein Verdienst erscheinen.

Der Maler und Zeichenlehrer Peter Schmid in Berlin war es, der um das Jahr 1823, indem er gegen die alte geisttötende Kopiermethode sich wandte, eine Methode schuf, die die Bildung der Verstandeskräfte mit aller Energie anstrebte. Seine Methode stellt die geometrischen Körper als das für diese Zwecke Geeignetste hin und erblickt in ihnen überhaupt die Grundelemente, auf denen alle Schönheit in Natur und Kunst beruht. Schmid ist der Erfinder der 'Logik in den Erscheinungen'. Seine Unterrichtsweise und ihr Erfolg bedeuten den Sieg der methodischen Konsequenz und Strenge über den freien Geist der Kunst und die völlige Verneinung der sowohl von Rousseau wie Pestalozzi und Humboldt geforderten Berücksichtigung der Natur des Kindes. Durch P. Schmid wird in das Zeichnen mit der freien Hand das ihm fremde, ja ihm widerstrebende Element der mathematischen Korrektheit getragen. Er fordert wörtlich: 'Nicht ein Haar breit darf der Schüler von der höchsten Genauigkeit abweichen.' So schuf er das Prinzip einer unnatürlichen Verquickung der freihändigen Arbeit mit der geometrischen Konstruktion. Daß er damit in einen strikten Gegensatz zur Pädagogik des Vaters unserer modernen Schule, zu Pestalozzi, tritt, behauptet Schmid selbst.

Was bisher vergeblich angestrebt wurde, gelang der Methode P. Schmids. Der Zeichenunterricht wurde als ordentliches Unterrichtsfach von der preußischen höheren Schule anerkannt. Im März 1831 erschienen die ersten offiziellen, im Sinne dieser Methode gehaltenen Lehrpläne für den Zeichenunterricht an den Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Etwa um dieselbe Zeit fand er auch Aufnahme in der höheren Schule der anderen deutschen Länder.

Neben den angeführten Momenten waren es noch andere, welche die Entwickelung des Zeichenunterrichtes in unseren höheren Schulen beeinflußten und ihn von seiner eigentlichen Aufgabe wegführten.

Die ersten Weltausstellungen in Paris, London und Wien hatten zu der Überzeugung geführt, daß dem Gewerbe und der Industrie eine gründliche zeichnerische Bildung not tue. In allen deutschen Staaten wurden deshalb gewerbliche Zeichenschulen gegründet. Um den Handwerker zu einer größeren Genauigkeit in der Arbeit zu erziehen, wurden dem ersten Zeichenunterricht die regelmäßigen geometrischen Formen zugrunde gelegt; um ihm das Verständnis des Ornamentes zu vermitteln, wurde als Übungsstoff der oberen Stufe das historische Ornament gewählt. Im Interesse des Gewerbes ging man in manchen Staaten so weit, den Zeichenunterricht auch der höheren Lehranstalten (sogar den der humanistischen) der gewerblichen Behörde direkt zu unter-

stellen.[1]) Überall ward er den gewerblichen Einflüssen zugänglich, und da ihre Ziele und Zwecke nicht im entferntesten allgemein erziehliche, sondern einseitig praktische sind, trugen sie dazu bei, eine noch gründlichere Ablenkung von dem eigentlichen Ziele herbeizuführen. Der Unterricht der höheren Schulen im freien Zeichnen war in ganz Deutschland in den letzten Jahrzehnten, im Einklange mit dem gewerblichen Unterricht: auf der Unterstufe eine Konstruktion von geometrischen Figuren aus freier Hand und nach Augenmaß, auf der oberen eine Formenlehre der Ornamentik.

Bis an das Ende des verflossenen Jahrhunderts, also fast 70 Jahre hindurch, ist die von P. Schmid dem Zeichenunterricht gegebene Richtung in Deutschland befolgt worden, und die Abneigung der deutschen höheren Schule gegen einen Zeichenunterricht künstlerischer Richtung unvermindert geblieben.[2]) Daß der neugeschaffene Stand der Zeichenlehrer dem Druck von seiten der Schule, den Freihandzeichenunterricht mehr und mehr zu einem wissenschaftlichen zu gestalten, nachkam, kann ihm gewiß nicht zum Vorwurf gereichen, wenn man berücksichtigt, daß er nur auf diese Weise sich und seinem Unterrichtsfache eine sichere Stellung im Organismus der Schule zu schaffen vermochte.

Von den verschiedenen, im Prinzip jedoch sich gleichenden Methoden jener Zeit, gewann die des Leipziger Zeicheninspektors und bekannten Illustrators Fedor Flinzer den größten Einfluß auf den Unterricht in den höheren Schulen, besonders des nördlichen Deutschlands. Der Lehrgang dieser Methode, der als allgemeiner Typus des Lehrganges jener Zeit bezeichnet werden darf, wird von Flinzer selbst kurz so dargestellt:

'Der Unterricht beginnt im Alter des Sextaners und wird durch alle Stufen bis Tertia einschließlich als Massenunterricht erteilt, wobei durch episodische Übungen dafür gesorgt ist, daß die Befähigung einzelner Schüler berücksichtigt wird. Die

[1]) In Württemberg besteht diese Einrichtung bis in die neueste Zeit.

[2]) Einen vollgültigen Beleg dafür und zugleich die damals geltenden Gründe enthält das Referat des Direktors W. Butz an der Albinusschule zu Lauenburg, für die Versammlung der Direktoren von Schleswig-Holstein im Jahre 1886. Dir. Butz urteilt dort: 'Die bekannte Erscheinung, daß ein Unterrichtsgegenstand — z. B. Naturgeschichte, Geographie, Zeichnen u. a. —, der in eine Lehranstalt älterer Organisation neu eingeführt wird, zunächst und auf längere Zeit hinaus mit Hindernissen und Schwierigkeiten mancherlei Art kämpfen muß, hat unter anderen einen berechtigten und unberechtigten Grund. Der erstere liegt in dem Umstande, daß ein Unterrichtsobjekt an einer Lehranstalt, welche die allgemeine Bildung zum Zwecke hat, erst dann volles Bürgerrecht erwerben kann, wenn er sich zur Wissenschaft entwickelt hat .... Mancher hat dann dem Zeichnen als Kunst vielleicht noch seine Existenz gegönnt; aber als solche hat es nur für verhältnismäßig wenige, besonders künstlerisch beanlagte Naturen Wert. Keine Kunst, welcher Art und wie schön und erhaben sie auch sei, kann Unterrichtsgegenstand einer allgemeinen Bildungsanstalt sein. Erst nachdem die in jeder wirklichen Kunst unzweifelhaft verborgen liegende Wissenschaft sichtbar geworden und von derselben gleichsam losgelöst und selbständig gemacht ist, kann die Frage ernstlich gestellt werden, ob diese neue Wissenschaft dem Bildungs- und Erziehungszwecke einer Anstalt dienstbar gemacht werden kann, die weder Kunst- noch Fachschule sein will, sondern sich die allgemeine geistige Ausbildung als Ziel gesetzt hat.'

Benutzung irgendwelcher messender oder leitender Hilfsmittel ist untersagt, der Lehrgang streng gegliedert. Im ersten Unterrichtsjahr wird das Zeichnen der regelmäßigen, im zweiten das der unregelmäßigen ebenen Gebilde, namentlich des Flachornamentes, getrieben. Im dritten folgt das Körperzeichnen nach dem Eisenstab- und Holzmodell im Kontur, wobei größere Elementarkörper (38—76 cm) als von der Klasse gemeinschaftlich zu zeichnende dienen, und im vierten das ebenfalls gemeinschaftliche Schattieren nach dem plastischen Körpermodell von verschiedenem Material. Jede Übung des ganzen Lehrganges wird mit Beteiligung der Schüler vorher gründlich besprochen, die Konstruktion (! K.) jeder Figur durch das eingehende Betrachten derselben gefunden.' (Jb. I.)

Im letzten Jahrzehnt des verflossenen Jahrhunderts kam bei einigen Methodikern ein Stilisieren und Kombinieren von Pflanzenformen hinzu, in der Absicht, dem Unterricht einen engeren Anschluß an Natur und Kunst zu geben. Da aber diese Übungen lediglich ein unter ein starres geometrisches Prinzip gestelltes, nach gegebenen Regeln ausgeführtes mechanisches Ausfüllen von Flächen blieb, wurde die Absicht nicht im entferntesten erreicht.

Das Problem, eine Methode des Zeichnens ähnlich der der wissenschaftlichen Fächer zu schaffen, ist in dieser Periode sicher gelöst worden.[1]) Es kann nicht geleugnet werden, daß der Unterricht damit eine feste und gesicherte Stellung im Lehrplan der höheren Schule erwarb. Aber ebensowenig vermögen wir in Abrede zu stellen, daß mehr und mehr der Geist abhanden kam, von dem die Pädagogik ausging, als sie zuerst seine Berücksichtigung für die Menschenerziehung forderte. Die weiteste Entfernung von dem ursprünglichen und wahren Ziele bedeuten die vom 'Verein deutscher Zeichenlehrer' im Jahre 1879 aufgestellten und bis zum Jahre 1902, also 23 Jahre hindurch, aufrecht erhaltenen 'Grundsätze'[2]), in denen das freie Zeichnen den wissenschaftlichen Fächern zugeordnet, die Berücksichtigung der Neigung und Begabung des Schülers strikte verworfen, strenger Massenunterricht bis zur höchsten Stufe verlangt, die Natur, wie überhaupt jedes organische Gebilde, unbedingt vom Unterricht ausgeschlossen wird, dagegen vor allem stilisierte Gebilde, 'die ohne künstlerische Befähigung bewältigt werden können', als Unterrichtsstoff gefordert werden.

Im Gegensatz zu dieser Abkehr des praktischen Zeichenunterrichtes von Natur und Kunst beobachten wir eine immer größere Annäherung an sie seitens der höchsten Schulbehörden in ihren offiziellen Lehrplänen. Die preußischen Lehrpläne von 1882 fordern neben dem Zeichnen von Naturformen auf den oberen Stufen auch das Skizzieren und die Berücksichtigung der individuellen Begabung. Die Einführung der oben erwähnten Grundsätze des Vereins deutscher Zeichenlehrer wird ausdrücklich abgelehnt.[3]) Die Lehrpläne von 1892 gestalten den Anschluß an die Natur noch enger. Die Lehrpläne Sachsens von 1884 ver-

[1]) Neben der Flinzerschen seien noch die Methoden von Herdtle-Stuttgart, Stuhlmann-Hamburg, Weishaupt-München, Kumpa-Darmstadt genannt, welche in ihrem Heimatlande und mehr oder weniger über die Grenzen desselben hinaus Geltung fanden.

[2]) Wurden 1887 revidiert, blieben in ihren Grundprinzipien aber unverändert.

[3]) Erlaß vom 26. Februar 1880.

folgen dieselbe Richtung, fordern die Berücksichtigung der 'Neigungen' des Schülers und das 'Schönzeichnen' nur da, wo Anlage und Neigung dazu vorhanden sind. Auf gleichem oder doch ähnlichem Boden stehen die Lehrpläne Badens von 1897.[1]) In Wirklichkeit freilich ist, wie schon dargestellt wurde, trotz der kunstfreundlichen Richtung der Lehrpläne der Unterricht überall im Banne der wissenschaftlichen Methode geblieben.

So unterliegt denn der Zeichenunterricht an unseren höheren Schulen in dieser Periode einer doppelten Tendenz, neben der wissenschaftlichen zugleich der gewerblichen. Die erstere finden wir mehr in den norddeutschen, die zweite mehr in den süddeutschen Staaten ausgeprägt.

Trotz (oder besser gesagt: wegen) der im Zeichenunterricht so sehr in den Vordergrund gedrängten Verstandesbildung und des abstrakten Denkens, waren die wirklichen Ergebnisse desselben für die geistige Entwickelung der Schüler von sehr geringem Wert. Während ein die künstlerischen Momente hervorhebender Unterricht fähig gewesen wäre, der in der höheren Schule vorzugsweise geübten abstrakten Geistestätigkeit ein den Geist erfrischendes Gegengewicht und eine für die harmonische Bildung notwendige Ergänzung zu liefern, mußte solcher Zeichenunterricht die Schüler ermüden und unbefriedigt lassen, zumal sie das Gefühl gewannen, daß die in ihm geübte geistige Tätigkeit nur eine schwächliche Wiederholung der in der Mathematikstunde geübten war. Das lebendige Interesse, welches jedes Kind von Natur für das Zeichnen in die Schule mitbringt, schwand, und an seine Stelle trat Abneigung gegen dasselbe und zwar — und das mußte als das Bedenklichste erscheinen — besonders bei den künstlerisch Begabten. Wie wenig dieser Zeichenunterricht für die Entwickelung der Beobachtungsfähigkeit leistete, beweisen die fortgesetzten lauten Klagen der Universitätsprofessoren, besonders der Medizin. Daß er der Kunst und der künstlerischen Erziehung nichts nutzte, daß er ihnen vielmehr direkt entgegenwirkte, braucht kaum gesagt zu werden.

Während der Schulzeichenunterricht sich immer mehr der Natur, zugleich dem Wesen der Kunst wie dem Interesse des Kindes entfremdete und völlig in methodischer Kleinigkeitskrämerei und Schematismus erstarrte, entwickelte sich auf dem Gebiet der bildenden Kunst, der Psychologie und zugleich auf dem der Pädagogik in den beiden letzten Jahrzehnten des abgeschlossenen Jahrhunderts ein neues Leben. Die Psychologie vertiefte sich mehr und mehr in das Studium der Natur des Kindes, wies nach, welche Kräfte und Regungen seine Seele erfüllen und nach welchen Gesetzen sie sich entwickeln; die Pädagogik suchte auf allen Gebieten des Unterrichtes dieser neuen Erkenntnis Rechnung zu tragen; die Kunst versenkte sich tiefer und tiefer in das Studium der Natur; das Leben mit seinen immer schwieriger werdenden Aufgaben und seinem immer heftiger werdenden Kampf ums Dasein erhob an die Schule die Forderung einer kräftigeren Erziehung des Charakters und der Persönlichkeit,

[1]) Eine Ausnahme machen Bayern und Württemberg, in welch letzterem Staate die Bestimmungen von 1885 Geltung behalten, wonach der Zeichenunterricht auch an den höheren Schulen ganz in gewerblichem Sinne zu leiten ist.

einer Berücksichtigung und Wertung der persönlichen Anlagen; das Sehnen nach künstlerischem Genießen erwachte, und die Frage der künstlerischen Erziehung beherrschte bald das ganze Feld der pädagogischen Diskussion. Von Wissenschaft, Kunst und Industrie unterstützt, erhob die Allgemeinheit die Forderung einer besseren Entwickelung der Beobachtungskraft und einer größeren Betonung des gegenständlichen, anschauenden Denkens, gegenüber dem bisher einseitig geübten begrifflich abstrakten. Durch alles dieses wurde der Blick auf den Schulzeichenunterricht gelenkt, der nicht wenige dieser neuen Aufgaben zu erfüllen berufen erschien. Sein unendlich weiter Abstand von seinem eigentlichsten Ziele kam zum allgemeinen Bewußtsein, und so genügte eine verhältnismäßig kurze Zeit, ihn in eine so tiefgehende, gewaltige Reformbewegung zu führen, wie sie kaum ein anderes Unterrichtsfach je erlebt hat. Besonders die Psychologie stellte durch das Ergebnis ihrer Untersuchungen dem Zeichenunterricht neue, schwierige Probleme, zu deren Lösung keinerlei praktische Vorarbeiten und Erfahrungen vorlagen.

Das Verdienst, die Aufmerksamkeit auf die falschen Wege des Schulzeichenunterrichtes am eindrucksvollsten gelenkt, zugleich die Richtung eines rationelleren Weges gewiesen zu haben, gebührt in erster Linie dem Kunstgelehrten Dr. Hirth in München und neben ihm dem Professor der Kunstgeschichte Dr. Konrad Lange in Tübingen.[1])

Die Reformvorschläge, welche besonders bei Hirth auf eine völlige Umkehr, einen totalen Umsturz hinausliefen, fanden erklärlicherweise in den Kreisen der praktischen Zeichenlehrer zunächst mehr Gegner als Freunde und seitens der Führer und Vertreter der wissenschaftlichen Richtung schroffe Ablehnung. Einige Zeichenlehrer aber begrüßten sie jubelnd als die Erlösung aus schwer niederdrückenden Fesseln. Von seiten der Vertreter der alten Richtung wurden sie als unpädagogisch, zum mindesten als praktisch undurchführbar zurückgewiesen. Träger und Vorkämpfer des Reformgedankens in Deutschland wurde die unter dem Einfluß Alfred Lichtwarks begründete 'Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung' in Hamburg. Die praktischen Arbeiten ihrer

[1]) In seiner 1887 erschienenen Schrift: 'Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung' erklärt Hirth das Zeichnen für so wichtig wie Schreiben und Lesen. Der Unterricht soll nicht Wert auf das glatte, schöne Zeichnen von farblosen Gipsmodellen legen, sondern den Schüler dahin bringen, daß er mit einer gewissen Leichtigkeit nicht nur die Gegenstände der Natur, sondern auch die Bewegungen lebender Wesen und die Einfälle seiner Phantasie klar darzustellen vermöge. Der Unterricht solle an die naiven Kritzeleien des Kindes anknüpfen und sich seiner psychologischen Entwickelung anschließen. Das Zeichnen aus dem Gedächtnis sei besonders zu pflegen. In den ersten Jahren dürfe gar kein Gewicht darauf gelegt werden, wie das Kind zeichne, sondern daß es gern und viel zeichne.

Langes Forderungen und Vorschläge, niedergelegt in seinem Buche 'Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend' (1892), haben vieles mit denen Hirths gemeinsam. Insbesondere weist Lange nach, daß das freie Zeichnen gerade dann einen Wert und eine Existenzberechtigung vor allem auch für das Gymnasium habe, wenn es seinen künstlerischen Charakter und seine sinnliche Eigenart, kurz seinen Gegensatz zu den gelehrten Fächern hervorhebe.

Mitglieder bewiesen nicht nur die Durchführbarkeit und Zweckmäßigkeit vieler von anderer Seite abgewiesener Reformvorschläge, sondern begründeten auch selbständig neue Wege.

Fördernd auf die Reform in Deutschland wirkte auch das Studium des Auslandes. In England und Amerika besonders fand man ein Streben nach gleichen Zielen. Vor allem war man Deutschland in bezug auf das Studium der Kindheit voraus. Von dem Vorsprunge dieser Länder konnte man sich bei Gelegenheit der Weltausstellung in Paris (1900) überzeugen, wo die Selbständigkeit, Natürlichkeit und Leichtigkeit des zeichnerischen Ausdrucks seitens der amerikanischen Schüler gegenüber der Ängstlichkeit, Unselbständigkeit und Unnatürlichkeit der unseren aufs höchste überraschte und den Beweis von der Richtigkeit und Durchführbarkeit der neuen Wege lieferte.

Zu den wichtigsten Fragen, welche von der Reform aufgerollt wurden, gehören folgende:

1. Was ist das Zeichnen seinem Wesen nach?

Das Zeichnen ist ein Ausdrucksmittel für Vorstellungen, eine Sprache von selbständigem Wert neben der Wortsprache. Der Unterricht muß zu der Fähigkeit erziehen, diese Sprache bis zu einem gewissen Grade mit Leichtigkeit zu handhaben. Es wird deshalb seine Aufgabe sein, durch Erziehung zu scharfer Beobachtung der Dinge der Natur nach Form, Farbe und Beleuchtung und des Lebens mit all seinen Vorgängen und Erscheinungen, den Geist des Kindes mit klaren Vorstellungen zu füllen, zugleich zu einer freien Gestaltung und Wiedergabe derselben zu veranlassen und weiter die eigentlichen Sprachorgane, Arm und Hand, so geschickt zu machen, daß sie mit Leichtigkeit ihre Tätigkeit vollziehen. Da die freie Gestaltung ein Arbeiten aus dem Gedächtnis ist, so tritt das Gedächtniszeichnen dem Zeichnen nach der Wirklichkeit gleichwertig zur Seite. Weil Vorstellungen nicht nur bildlich in der Fläche, sondern oft vollkommener räumlich ausgedrückt werden können, so berücksichtigt die Reform auch das plastische Formen (Modellieren). Somit fordert sie: Gestalten nach der Wirklichkeit sowie aus dem Gedächtnis und Übung der Geschicklichkeit. Mit dieser Entwickelung der 'wahrnehmenden und schaffenden Kräfte am Gegenständlichen' wird der Zeichenunterricht der vornehmste Träger der künstlerischen Erziehung.

Wenn die Gegner der Reform das Gedächtniszeichnen als Spielerei verwerfen und deshalb gefahrbringend erachten, weil der Schüler aus dem Gedächtnis 'falsch' zeichnet, so haben sie damit eine geringe Einsicht in die künstlerisch schaffende Tätigkeit und in die Absichten der Reform bewiesen. Die Reform bleibt bei der Gedächtniszeichnung ja nicht stehen, sondern sie will durch die Darstellung aus dem Gedächtnis zunächst den Grad der Richtigkeit der Vorstellung feststellen, dann aber auf diese berichtigend einwirken. Wenn die Gegner weiter die Geschicklichkeitsübungen (Freiarmübungen) 'als Abrichtung zu geistlosem Tun' bezeichnen, so haben sie übersehen, daß diese Übungen in der Weise vorgenommen werden können und sollen, daß auch der Geist angemessen beschäftigt wird.

2. Wie soll der Unterricht sich zur Natur des Kindes stellen?

Wahrhaft erziehlich wirkt ein Unterricht nur, wenn er ein tiefgehendes, nachhaltiges Interesse im Zögling erzeugt, und dies ist nur möglich, wenn er seine Stoffe aus dem Interessenkreise des Kindes wählt, die wiederum durch seine psychologische Entwickelung bedingt sind. Die Reform fordert deshalb die Berücksichtigung dieser und damit engsten Anschluß an die Natur des Kindes; sie fordert die Berücksichtigung seiner Anlagen und Neigungen, die Anknüpfung an die kindlich naive Darstellungsweise, an den Drang der Kleinen zum Erzählen (Illustrieren), an ihre Freude an der Farbe, die sie deshalb schon in den ersten Unterricht einführt. Das Kind handhabt vor der Schulzeit den zeichnerischen Ausdruck gern und leicht. Damit diese Lust und die darin liegenden künstlerischen Keime nicht absterben, verlangt sie die Einführung des Zeichenunterrichtes mit dem Beginn der Schule und die Pflege des Zeichnens vor dem Schreiben und zwar an allen Lehranstalten und in allen Klassen als Pflichtunterricht. Auf allen Stufen fordert sie die Berücksichtigung des natürlichen Gestaltungstriebes, die Achtung und Pflege der Individualität, nicht nur in der geistigen Auffassung, sondern auch in der technischen Ausführung.

Die Gegner behaupten, daß ein solcher Unterricht nicht nur zur Systemlosigkeit und Willkür, sondern zu Schlimmerem, zu Spielerei, zu einer Herrschaft der Laune der Schüler über den Lehrer, zu völliger Anarchie führen müsse. Eine schematische Methode freilich, wie aus der wissenschaftlichen Auffassung, läßt sich aus der neuen künstlerischen nicht machen. Die hier geschilderten Gefahren bestehen jedoch nur für den unfähigen Lehrer. Für einen Lehrer mit künstlerischem und pädagogischem Geschick bestehen sie nicht; dieser wird nicht trotz, sondern gerade auf Grund der weitesten Freiheit und Berücksichtigung des Individuellen Resultate auch mit der Allgemeinheit erreichen, seine innere Befriedigung im Unterricht finden und den Weg nicht plan- und ziellos gehen. Eine tüchtige, künstlerisch und pädagogisch gebildete Lehrerschaft setzt ein solcher Unterricht freilich unbedingt voraus und die Reformer sind durchdrungen von der Überzeugung, daß die Frage der Reform nicht lösbar ist, ohne die vorherige Lösung der Frage der Lehrerbildung.

3. In welchem Umfange ist das Gedächtniszeichnen aufzunehmen?

Wenn das Zeichnen ein wirkliches Ausdrucksmittel werden soll, so ist das Gedächtniszeichnen, als die Grundlage des freien Ausdrucks, auf allen Stufen zu pflegen. Es hat sich nicht nur auf die ganze Welt der wirklichen Erscheinungen, sondern auch auf vom Schüler Gedachtes und Erfundenes zu erstrecken; es dient also vor allem auch der Phantasie. Besonders ist aber zu berücksichtigen, daß des Kindes erstes Zeichnen ein Darstellen aus dem Gedächtnis ist, und daß es auch bei seinem Eintritt in die Schule auf dieser Stufe der psychologischen Entwickelung steht. Deshalb hat auch das Schulzeichnen im allgemeinen mit dem Gedächtniszeichnen zu beginnen (natürlich, sofern der Unterricht mit dem Eintritt in die Schule einsetzt) und sich nach und nach zum Zeichnen nach der Wirklichkeit zu entwickeln.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß, wie jede Übertreibung, so auch eine Übertreibung der Darstellung aus dem Gedächtnis schädigend wirken muß, und daß, wenn nicht durch Beobachtung der Wirklichkeit korrigierend auf die falsche, durch das Gedächtniszeichnen zum Ausdruck kommende Vorstellung eingewirkt wird, diese sich festsetzen muß. Es wird deshalb geboten sein, stets, und auch schon auf der untersten Stufe, neben dem Gedächtniszeichnen das Zeichnen nach der Wirklichkeit in angemessener Form und in gebotenem Umfange zu treiben. Diejenigen aber, die das Gedächtniszeichnen auch in diesem Sinne noch für gefährlich halten, mögen bedenken, daß durch das Zeichnen die Vorstellung selbst nicht gebildet, sondern nur ausgedrückt wird.

4. Wie erzieht der Zeichenunterricht zu scharfer Beobachtung?

Nicht, indem er, wie die wissenschaftliche Richtung es tut, z. B. beim perspektivischen Zeichnen Regeln und Gesetze gibt, nach denen die Körper perspektivisch richtig gezeichnet werden können — dieses Wissen würde den Schüler der scharfen Beobachtung überheben —, sondern, indem er ihn ohne jede Kenntnis dieser Gesetze, unter scharfer Beobachtung der perspektivischen Erscheinungen die Darstellung selbständig versuchen läßt. Ebenso verhält es sich mit der Farbe. Nicht theoretische Belehrung über die Farbe, sondern selbständige Beobachtung und praktische Beschäftigung allein führen zum Ziel. Zu scharfer Beobachtung erzieht auch nicht so sehr das langsame, auf peinliche Ausführung gerichtete Zeichnen, sondern vielmehr die unmittelbare, schnelle Auffassung und Darstellung. Deshalb pflegt die Reform neben jener das sogenannte 'Skizzieren' in hervorragendem Maße. Dieses führt zur Auffassung des Charakteristischen einer Erscheinung und leistet damit dem Leben und der Kunst große Dienste. Das hervorragendste Werkzeug zur Erreichung einer unmittelbaren Darstellung ist der Pinsel, da man mit ihm Form, Farbe und Beleuchtung gleichzeitig auszudrücken vermag. Die Reform verwendet deshalb den Pinsel nicht nur malend, sondern in diesem Sinne auch zeichnend.

Die Gegner der Reform machen geltend, daß das Zeichnen ohne Kenntnis der perspektivischen Gesetze stets falsche Zeichnungen ergibt. Die Reformer betonen diesem Vorwurf gegenüber, daß die Schüler an diesen falschen Zeichnungen mehr lernen, als an solchen richtigen, die durch das Wissen entstehen; sie betonen weiter, daß das Auge erst nach und nach gebildet werden und die Richtigkeit in einer Schülerzeichnung überhaupt nur eine relative sein kann. Wenn die Gegner der Reform das Skizzieren verwerfen, so geschieht es, weil sie dieser Übung fälschlich die wörtliche Deutung von 'leichtsinnig' und 'flüchtig' geben. Die Reform faßt das Skizzieren aber anders und tiefer auf, nämlich als eine Darstellung des Charakteristischen in kurzer Zeit, bei Anwendung geringer Mittel. Daneben muß hervorgehoben werden, daß gerade das Skizzieren, diese abgekürzte Darstellung, für das praktische Leben den größten Wert hat, des Schülers ganzes Interesse erregt, und daß auch der darin oft Tüchtiges leistet, der an den peinlichen Ausführungen erlahmt ist. Es wird von der Reform ferner betont, daß das Skizzieren eine vollberechtigte Form des künstlerischen Ausdrucks ist und daß gerade in ihr sich das Talent offenbart. — Alle Einwendungen der Gegner der Reform gegenüber dem Pinselzeichnen treffen das auf einen Drill ausgehende englische. Das von den deutschen Reformern

geübte und empfohlene deckt sich mit diesem aber durchaus nicht, stellt vielmehr eine auf das Erfassen der Gesamterscheinung (Form, Farbe und Beleuchtung gleichzeitig) gerichtete, zu schärfster Beobachtung erziehende geistige Tätigkeit dar.

In diesen Sätzen ist die Auffassung der Reform betreffs der Aufgaben, Ziele und Wege des Zeichenunterrichts kurz charakterisiert und die Richtung angegeben, in der sich der Zeichenunterricht der Zukunft entwickeln wird. Die begonnene Reformbewegung hat, wie wohl kaum geleugnet werden kann, damit die Spur des Weges wieder aufgenommen, auf den die eingangs genannten großen Pädagogen den Unterricht einst gewiesen haben, die Richtung, die auch W. v. Humboldt ihm gezeigt hat. Sie ist beflissen, diese Wege unter Verwertung der neuen Ergebnisse der psychologischen Wissenschaft im Einklange mit dem künstlerischen Empfinden unserer Zeit auszubauen.

Aus dem Voraufgegangenen geht überzeugend hervor, daß es sich bei dieser Reform um mehr als eine neue Methode, daß es sich in Wahrheit um ganz neue Ziele, um eine völlig andere Auffassung des Wesens des freien Zeichnens handelt, daß ein Kompromiß zwischen dem Alten und Neuen unmöglich ist.

Wie stellen sich die offiziellen Lehrpläne der verschiedenen Staaten Deutschlands zu den Reformideen?

Von den offiziellen Lehrplänen zeigen schon in der voraufgegangenen Periode die preußischen eine enge Anlehnung an die Bahnen der künstlerischen Richtung. Bei der letzten Reform seiner Lehrpläne (1901) hat Preußen sich als direkt bahnbrechend bewiesen, indem es seine Lehrpläne des freien Zeichnens durchaus auf den Boden des Grundsatzes stellte: 'Das freie Zeichnen vertritt im Lehrplan der höheren Schule die bildende Kunst.'[1]) Der Unterricht setzt schon auf der Unterstufe (V u. IV)[2]) mit der Darstellung von Naturformen und Dingen des praktischen Lebens aus dem Gesichtskreise des Schülers, mit Übungen im Treffen von Farben nach Naturblättern und Schmetterlingen usw. sowie im Skizzieren und im Zeichnen aus dem Gedächtnis ein. In U III und O III sollen die Schüler in die perspektivische Darstellung eingeführt werden und zwar an der Hand von Gebrauchs- und Kunstformen, Teilen des Zeichensaales und des Schulgebäudes. In den folgenden Klassen soll der Unterricht zu schwierigeren Problemen, zum Zeichnen und Malen von lebenden Pflanzen und im Freien fortschreiten. Skizzieren und Gedächtniszeichnen wird für alle Stufen gefordert. Die künstlerische Tendenz und das Prinzip des engsten Anschlusses an die Natur des Kindes spricht sich vor allem deutlich in dem Verlangen aus, daß auch dem natür-

---

[1]) Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. XVIII.

[2]) Der Zeichenunterricht an den höheren Schulen Preußens beginnt in Quinta, ist in den Realschulen und Realgymnasien in allen folgenden, in den Gymnasien aber nur bis O III inklusive obligatorisch. Wenn die beiden wichtigen Forderungen: Beginn des Unterrichts in der untersten Klasse und Verbindlichkeit durch alle Klassen auch des Gymnasiums, nicht erfüllt wurden, so ist der Grund dafür wohl kaum in einer Nichtanerkennung der Notwendigkeit an leitender Stelle, sondern vielmehr in anderen, unüberwindlichen Hindernissen zu suchen.

lichen Gestaltungstriebe des Kindes Gelegenheit zur Betätigung gegeben werden soll.[1]) Die Klassenpensa und ihre Behandlungsweise sind nur in großen Zügen angegeben und dem Lehrer ist dadurch die vollste Freiheit in der Betätigung seiner Individualität sowie die völlige Anpassung an die lokalen Verhältnisse gewährleistet.

Heute schon steht die Tatsache fest, daß durch das energische Einlenken in die künstlerische Richtung und durch die verschiedenen (in der Fußnote mitgeteilten) Veranstaltungen ein frischer, verheißungsvoller Zug in den einst erstarrten Unterricht gekommen ist, und daß die allermeisten Zeichenlehrer und Schulleiter den neuen Lehrplänen begeistert zustimmen, weil sie ihre erziehliche Wirkung vor Augen sehen. Die weitere Tatsache, daß alle anderen Staaten ihre Fachleute zum Studium des preußischen Zeichenunterrichts entsenden, dürfte beweisen, für wie bedeutsam man das Vorgehen Preußens hält.

Nachdem man zunächst die Erfolge der preußischen Bemühungen abwartete, hat sich heute für alle Staaten Deutschlands die Notwendigkeit einer Reorganisation ihres Zeichenunterrichts und ihrer Zeichenlehrerbildung herausgestellt. In einigen Staaten hat sie langsam begonnen. Zuweilen tritt das Streben nach einer (nach Urteil des Referenten von vornherein fruchtlosen) Vermittelung zwischen dem Alten und Neuen zutage. In diesem Sinne hat Württemberg am 16. Juli 1903 einen neuen Lehrplan für seine Oberrealschulen erlassen. Derselbe zeigt in den mittleren Klassen ein Bestreben zur Anlehnung an die Natur, in den unteren dagegen fußt er durchaus auf dem (konstruierenden) Zeichnen geometrischer Flächenformen nach Wandtabellen; er zeigt somit keinerlei Berücksichtigung der Natur des Kindes. In den oberen Klassen wird immer noch der Gipsabguß höher als die Naturform gewertet. Gedächtniszeichnen und Skizzieren 'kann' auf allen Stufen geübt werden. Eine Erfüllung der neuen Forderungen enthalten also diese neuen Lehrpläne nicht.[2])

[1]) In den Ausführungsbestimmungen zu diesen Lehrplänen vom 3. April 1902 ist mit besonderem Nachdruck verlangt, daß die Schüler selbständig beobachten lernen, die perspektivischen, Beleuchtungs- und Farbenerscheinungen nicht (wie unter der wissenschaftlichen Richtung) durch theoretische Erörterungen gegeben werden, die Zeichnungen nicht, wie bisher, glatte schöne Musterblätter, sondern Übungs- und Studienblätter darstellen sollen. Sie fordern die Erziehung der Hand zu einer freien, sicheren Linienführung und zur Erreichung dieses Zweckes Geschicklichkeitsübungen, bei denen die Hand nicht auf dem Papier ruhen kann (Freiarmzeichnen). Die kunstgeschichtliche Belehrung sowie das systematische Ornamentzeichnen und -entwerfen wird untersagt. Damit das Auge des Schülers geöffnet und sein Interesse an der Umgebung erweckt werde, sollen die Bauwerke, Denkmäler und Sammlungen der Museen des Ortes, die landschaftliche Umgebung u. a. tunlichst berücksichtigt werden. Mitteilungen über den Kunstcharakter sind dabei gelegentlich zu geben.

Auch die Ausbildung der Zeichenlehrer ist neu geregelt. Die Anforderungen, insbesondere nach der künstlerischen Seite, sind wesentlich erhöht. Für die bereits im Amte stehenden Lehrer werden fortgesetzt 'Einführungskurse' abgehalten, ausübende Künstler sind als Revisoren des Unterrichts berufen, ein offizieller Katalog gibt die nötigen Weisungen bei Beschaffung von Lehrmitteln, welche den königl. Anstalten zum Teil aus direkten Staatsmitteln zugewiesen werden. (Im Kultusetat von 1902 waren zu diesem speziellen Zwecke 10000 Mk. vorgesehen.)

[2]) Zugleich hat Württemberg auch seine Lehrerbildung geregelt, durch außerordentliche Erhöhung der künstlerischen wie der wissenschaftlichen Vorbildung.

Einen eigenartigen, weisen und wohl zu empfehlenden Weg hat die Oberschulbehörde Hamburgs eingeschlagen, indem sie in den neuesten Lehrplänen für Realschulen (vom 1. April 1904) auf eine definitive Festlegung der Lehraufgaben und der Methode verzichtet, den Lehrern vielmehr freistellt, je nach ihrer gegenwärtigen Stellungnahme sich frei zu bewegen und sie anregt, die neuen Ideen ernstlich zu prüfen und das als wertvoll Erkannte ihrem Unterricht einzugliedern.[1])

In Sachsen, Bayern, Baden, Hessen und allen anderen Staaten steht die Neugestaltung des Zeichenunterrichts unmittelbar bevor. Die Praxis des Unterrichts hat überall die alten Wege bereits verlassen, so daß die neuen Lehrpläne an vielen Orten nur eine Anerkennung der bereits beschrittenen neuen bedeuten werden.

Eine außerordentliche Bedeutung für die Entwickelung des Zeichenunterrichts scheint die Einrichtung des 'Internationalen Kongresses zur Förderung des Zeichenunterrichts' zu gewinnen, der gelegentlich der Weltausstellung in Paris (1900) seine erste und vom 2.—6. August 1904 in Bern seine zweite Versammlung abhielt. Diese letztere lieferte sowohl in ihren Verhandlungen wie ihren Ausstellungen den Beweis, daß die neuen Ideen in allen Kulturländern siegreich Platz gegriffen haben.[2]) Die von der deutschen Reform, insbesondere von den preußischen Lehrplänen, vertretenen Prinzipien haben hier internationale Anerkennung und dadurch eine kräftige Stütze erhalten.

Leitfäden und Lehrbücher für den Unterricht im freien Zeichnen an den höheren Lehranstalten im Sinne der Reform sind bis heute nicht erschienen.

[1]) Seine Lehrerbildung hat Hamburg im völligen Einklang mit der preußischen neu geregelt.

[2]) Der Kongreß, an dem ca. 900 Fach- und Schulleute fast aller Länder der Erde sowie Vertreter zahlreicher Regierungen beteiligt waren, stellte sich ganz auf den Boden der neuen Ideen, indem er folgende Sätze beschloß: Der Zeichenunterricht ist in allen Schulen von der untersten Stufe an ein Hauptunterrichtsfach und obligatorisch. — Auch die übrigen Unterrichtsgebiete müssen sich des Zeichnens als eines Ausdrucksmittels bedienen. — Die Unterweisung muß auf die Gesetze der natürlichen Entwickelung des Kindes begründet werden. — Der Schüler muß das Zeichnen als ein Ausdrucksmittel für seine Empfindungen und Gedanken selbständig gebrauchen lernen. — Der Zeichenunterricht muß die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände und Vorgänge in der Natur und in der Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen. — Das Gedächtniszeichnen muß die Grundlage und auf allen Stufen einen organischen Bestandteil des Zeichenunterrichtes bilden. — Für den Zeichenunterricht der Mittel- und höheren Schulen gelten die gleichen Grundsätze wie für den Primarunterricht, doch ist dabei eine Vertiefung der künstlerischen Auffassung anzustreben. — Die Verbindung des Modellierens und der Handfertigkeit mit dem Zeichnen ist auf allen Stufen zu fördern. — An den Universitäten sind zweckmäßige Zeichenkurse einzurichten. — In den Disziplinen, in denen das Zeichnen als Erklärung und Demonstration dienen kann, ist die zeichnerische Fähigkeit bei Prüfungen mit zu berücksichtigen. — Die Grundlage des Zeichenunterrichts und der gesamten künstlerischen Erziehung auf allen Stufen der Schulen ist die zeichnerische, d. h. künstlerische Bildung des Lehrers. — Der Zeichenunterricht in den Lehrerbildungsanstalten, sowie in den mittleren und höheren Schulen ist von künstlerisch und pädagogisch gebildeten Fachlehrern zu erteilen.

Das ist gut und zwar deshalb, weil sie die Gefahr der Schematisierung, einer mechanischen Nachahmung und einer Unterbrechung der Entwickelung der neuen Ideen heraufbeschwören würden; denn es steht unbedingt fest, daß, so viel auch die Reform bereits geleistet hat, sie nicht als vollendet und ausgereift gelten kann. Die Vertreter der Reform erblicken die allergrößte Gefahr für die Entwickelung des Unterrichts in jedem Bemühen, welches darauf gerichtet ist, die heute noch vollständig flüssigen und nicht zur letzten Höhe entwickelten Ideen in die starre Form eines 'Lehrbuches' oder 'Leitfadens' im herkömmlichen Sinne einzufangen.[1])

Was von der zukünftigen Entwickelung des Zeichenunterrichts erwartet und gefordert werden muß, kann hier nur in den allerwichtigsten Punkten kurz gestreift werden. Seinen Unterrichtsstoff bilden heute noch fast ausschließlich Gebrauchsgegenstände, Pflanzen und ausgestopfte Tiere. Er wird einen noch engeren Anschluß an die Natur, die Interessenkreise des Kindes und seine psychologische Entwickelung suchen müssen. Dabei wird er die bislang noch nicht ernst genug genommenen Tatsachen nicht gering achten dürfen, daß das natürliche Zeichnen des Kindes damit beginnt, den Menschen zu bilden, daß auf allen Stufen seiner Entwickelung mehr als 75 % der freiwilligen Zeichnungen den Menschen darstellen, und daß der Mensch das A und O aller Kunst ist. Er wird der daraus unbedingt hervorgehenden Folgerung sich nicht entziehen können, daß in einem Zeichenunterricht mit kunsterziehlichen Zielen dem Menschen die gleiche Stellung gebührt; er wird somit den Menschen zu einem Hauptstudienobjekt machen und ihn vor und über Gebrauchsgegenstände, Tiere und Pflanzen stellen müssen. Am eigenen Körper könnte und sollte der Schüler die ersten, grundlegenden Studien des Organischen im Zeichenunterrichte machen.[2]) Dann erst wird

[1]) Es ist notwendig zu bemerken, daß nach Abschluß dieser Abhandlung eine bedauerliche Änderung eingetreten ist, daß insbesondere 'Lehrmittelhandlungen' anfangen, Lehrbücher des Zeichnens (auch für höhere Schulen) anfertigen zu lassen und kostenlos den Lehrern und Schulen zu überreichen, zum Zwecke der Propaganda für ihre Fabrikate. (So verbreitet z. B. eine einzige dieser Firmen allein 5000 Freiexemplare einer für ihre Geschäftszwecke angefertigten Methodik.) Der Verfasser dieser Abhandlung sieht darin eine schwer bedenkliche Erscheinung, die die wahren Interessen des Unterrichts unbedingt gefährdet. — Bemerkenswert ist daneben ein Erlaß der preußischen Unterrichtsbehörde vom 26. Juni 1905, der — wohl in Veranlassung solcher Erscheinungen — die Einführung solcher methodischer Schriften, 'deren Hauptzweck darin besteht, die Erfüllung der Anforderungen, die der neue Lehrplan des Zeichnens stellt, möglichst leicht zu machen', für die Seminare und Volksschulen zu verhüten sucht. Hoffentlich wird dadurch die drohende Gefahr der Schematisierung und Verflachung der Reform auch von unseren höheren Schulen abgewandt.

[2]) Die ersten Versuche in dieser Richtung liegen vor in: 1. 'Die eigene Hand des Schülers als Studienobjekt f. d. Zeichenunterricht.' (MhS. 1905. 4.) 2. 'Der eigene Körper des Schülers als Grundlage und Ausgangspunkt des Studiums der lebendigen Natur im Zeichenunterricht.' (Müller-Fröbelhaus, Dresden 1905.) 3. 'Der Mensch als Gegenstand des Zeichenunterrichts.' (Ebenda.) 4. 'Die menschliche Figur im Zeichenunterricht.' (Pädag. Reform. Vierteljahrsschr. Hamburg. I. 1.) — 1—3 von Kuhlmann; 4 von Breest. Erst die Zukunft wird zeigen können, ob die hier gebotenen Ansätze entwickelungs- und lebensfähig für die Schule sind.

er auch dem gerecht werden, was W. von Humboldt schon zu Anfang des vorigen Jahrhunderts von ihm verlangte (in seinem Erlaß wies er besonders auf die Wichtigkeit des Studiums des menschlichen Körpers hin), und was in der Gegenwart einsichtsvolle, in den Fragen der künstlerischen Erziehung erfahrene Künstler und Kunstgelehrte (Hirth, Klinger, Hildebrandt, Schmarsow u. a.) von ihm fordern. Die hier zu gehenden Wege müssen freilich erst gesucht werden. Das Studium der Gebrauchsgegenstände wie der Naturformen wird er wesentlich vertiefen, zum Teil auf eine andere Grundlage stellen müssen. Da alle Gebrauchsgegenstände den Bedürfnissen des Menschen nicht nur ihre Existenz, sondern auch ihre Form verdanken, wird die letztere nur unter Würdigung des Baues des menschlichen Körpers und seiner Glieder wie ihrer spontanen Verrichtungen dem Kinde zum inneren Verständnis gebracht werden können. Deshalb wird der Zeichenunterricht der Zukunft auf diese inneren Beziehungen mehr als bisher Wert legen müssen.[1]) Er wird ferner Tier- und Pflanzenformen nicht an toten, ausgestopften Modellen, sondern am Lebendigen studieren, in der Erwägung, daß Empfinden und Verständnis für das Organische in Natur und Kunst wie auch die Beobachtungskraft am Leblosen nicht entwickelt werden können. Die toten Modelle, mit denen sich heute unsere Zeichensäle füllen, werden dem Zeichenunterricht der Zukunft nicht genügen dürfen, sondern nur als Notbehelf dienen können. Mehr und mehr muß eine Vertiefung dahin erstrebt werden, daß das Kind überall zur Erkenntnis der engen Beziehungen des inneren Wesens zur äußeren Form in Natur und Kunst gelange. Mehr und mehr wird die wirkliche Natur und die lebendige Umgebung an die Stelle der aus ihr losgelösten toten Modelle treten und das körperliche Formen (Modellieren) ein organischer Bestandteil des Zeichenunterrichts werden müssen.

Da das Zeichnen seinem Wesen nach eine Sprache ist, und die Aufgabe des Unterrichts darin besteht, den Schüler mit dieser Sprachfähigkeit auszurüsten, wird der Zeichenunterricht das Abzeichnen wirklicher Dinge wohl als eine wichtige Sache, aber doch nicht, wie bisher noch immer, als das Hauptziel ansehen dürfen; dieses wird er vielmehr in dem freien, gedächtnismäßigen Ausdruck suchen müssen. Um die Fähigkeit dieses Ausdrucks zu erreichen, bedarf es wie bei jeder Sprache der umfassenden Übung und mannigfachen, lebendigen Anwendung. Die Zukunft des Zeichenunterrichts und seine Bedeutung für unsere höhere Schule und das Leben hängen deshalb durchaus mit davon ab, daß das Zeichnen in allen Lehrfächern neben der Sprache als Ausdrucksmittel praktisch zur Anwendung kommt und als solches auch bei der Beurteilung des Schülers, bei Versetzungen und Prüfungen, gewertet wird.

---

[1]) Auch Klinger, Schmarsow u. a. erheben diese Forderung. Gedanken und Versuche nach dieser Richtung enthält die auf der vorigen Seite in Fußnote [2]) unter 2 verzeichnete Schrift.

Literaturnachweis.

a) Schriften der (älteren) wissenschaftlichen Richtung.

Peter Schmid, Anleitung zur Zeichenkunst 1809. — Das Naturzeichnen. Berlin 1823—1833. 4. Teile. — Dr. Fr. Otto, Pädagogische Zeichenlehre. Erfurt 1837. Neu bearbeitet von W. Rein. Weimar 1885. — Dr. A. Stuhlmann, Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. 5. Teile. Hamburg 1875. Neu bearbeitet von W. Böhling unter dem Titel: Begründung und Lehrgang der Hamburger Methode des Zeichenunterrichts. Stuttgart 1902. — Fedor Flinzer, Lehrbuch des Zeichenunterrichts. 6. Aufl. 1903. Bielefeld u. Leipzig. — Weishaupt, Die Theorie und Praxis des Zeichenunterrichts. 2 Teile. Weimar. — Das Zeichnen nach dem wirklichen Gegenstand. München. — W. Butz, Dir., Über Wert, Ziel und Methode des Zeichenunterrichts an höheren Lehranstalten. Lauenburg a. d. E. Programm 1887. 276. — Verein deutscher Zeichenlehrer: Grundsätze für den Unterricht im freien Zeichnen an Schulen für allgemeine Bildung. Stade 1879 u. 1887. — (Höke, Zur Methodik des Körperzeichnens an höheren Lehranstalten. Lippstadt. Programm 1891. 266. — G. Kist, Über die wissenschaftlichen Grundlagen des Zeichenunterrichts. Köln. Programm 1892. 474.)

b) Beiträge zur Reform.

Hirth, Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung. München 1887. — Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. — Stade, Vorschläge für eine Reform des Zeichenunterrichts an unseren höheren Lehranstalten. Programm der Fürstlichen Realschule zu Sondershausen 1890. — Matthäi, Der Zeichenunterricht an humanistischen Gymnasien und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. Programm des Großherzogl. Gymnasiums zu Gießen 1890. — Das bewußte Sehen. Ein Lehrbuch des Zeichenunterrichts für Gymnasien unter Berücksichtigung der Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz von 1890. Gießen 1891. — Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts und die künstlerische Erziehung in höheren Schulen. (Sonderausgabe aus Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen) München 1895. — Kuhlmann, Zur Reform des Zeichenunterrichts. P. A. Bd. 38, 4 u. 9. — Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, Zur Reform des Zeichenunterrichts (C. Götze). Hamburg 1897. — Das Kind als Künstler (C. Götze). Hamburg 1898. — Das Schattieren (J. Ehlers). Hamburg 1903. — Der Zeichenunterricht der Gegenwart. Sonderabdruck aus: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Rein. (Götze, Schwartz, Kuhlmann, Müller) Langensalza 1900. — Versuche und Ergebnisse. (Unter Mitarbeit vieler Mitglieder. Zeichnen: Götze.) Hamburg 1901. — Schwartz, Neue Bahnen im Zeichenunterricht. I. II. Hamburg 1900. — Kuhlmann, Das Pflanzenzeichnen. I. II. Leipzig 1900. — Die Praxis des Skizzierens. Hamburg 1901. — Das Skizzieren am Altonaer Realgymnasium. Hamburg 1901. — Neue Wege des Zeichenunterrichts. Stuttgart 1902. — Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts: I. Das Pinselzeichnen. II. Das Gedächtniszeichnen. III. Museum und Zeichenunterricht. IV. Der Mensch als Gegenstand des Zeichenunterrichts. V. Der eigene Körper als Grundlage und Ausgangspunkt des Studiums der lebendigen Natur im Zeichenunterricht. Dresden 1902—1905. — 'Der Freihandzeichenunterricht an den höheren Schulen Preußens nach den neuen Lehrplänen'. MhS. 1902. 4. u. 5. Heft. — Die eigene Hand des Schülers als Studienobjekt für den Zeichenunterricht. MhS. 1905. 4. Heft. — Diem, Didaktik und Methodik. Ravensburg 1901. — Das Wesen der Anschauung. Bern 1898. — 'Hat der bisherige Zeichenunterricht die Grundgedanken Pestalozzis verkörpert oder weiterentwickelt?' Zürich 1904. — Grundlagen des Gedächtniszeichnens. Zürich 1904. — Elßner-Thieme, Skizzenhefte. Dresden 1903. — Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. (Übersetzt und herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg.) Leipzig 1900. — Prang, Lehrgang für die künstlerische Erziehung. (Übersetzt von Elßner und Bürkner.) Dresden 1902.

c) Theoretisches und anderes.

Lichtwark, Die Erziehung des Farbensinnes. Berlin 1900. — Wege und Ziele des Dilettantismus. München 1894. — Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Berlin 1898. — Muthesius, Der kunstgewerbliche Dilettantismus in England. 1894. — Der Zeichenunterricht in den Londoner Schulen. Gotha 1900 (vgl. Pallat, Ein Reisebericht. ZB. 1902). — Hein, Sehen und Zeichnen. — Lange, Das Wesen der Kunst. Berlin 1901. — Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg 1902. — Verein Leipziger Zeichenlehrer, Wie wir unsere Heimat sehen. Leipzig 1903. — I. Kunsterziehungstag, Ergebnisse und Anregungen (Zeichnen und Formen: Götze). Leipzig 1902. — Lukens, Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen. In der Zeitschr.: Die Kinderfehler II. 16. Langensalza 1897. — Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Leipzig 1897. — Preyer, Die Seele des Kindes. — Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. — Hirth, Aufgaben zur Kunstphysiologie. — Ribot, Die Schöpferkraft der Phantasie. — Kerschensteiner, Das zeichnende Kind und sein Verhältnis zur Kunst. Ein Vortrag, München. — Rist, Bericht über die Reform des Zeichenunterrichts in Hamburg-Altona. DB. 1904, 1—3. — Bericht über die Verhandlungen des II. internationalen Kongresses zur Förderung des Zeichenunterrichtes in Bern vom 2.—6. August 1904. (In Vorbereitung.) — Mittenzwey, Kunst und Schule. Leipzig 1902. — Kunowski, Rhythmus und Bilderbogen. — Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Leipzig 1903. — Droescher, Feld und Genossen, Die Kunst im Leben des Kindes. Berlin 1902. — Volkmann, Die Erziehung zum Sehen. Leipzig 1902. — Amtliches Lehrmittelverzeichnis für den Zeichenunterricht. Berlin.

d) Stellung des Unterrichts, Bildung und Stellung der Zeichenlehrer betreffend.

Friese, Welche Wünsche haben die preußischen Zeichenlehrer höherer Lehranstalten in bezug auf ihre zukünftige Vorbildung? Danzig. — Klinck, Was erschwert vielfach die Erzielung guter Resultate im Zeichenunterricht der höheren Lehranstalten? DB. 1897. 4—6. — Hildebrandt, Über die Wertschätzung des Zeichenunterrichts und des Zeichenlehrerstandes. PW. XI. 41. — Gattwinkel, Die Stellung des Zeichenunterrichtes und des Zeichenlehrers im Organismus der höheren Schulen. DB. 1904. 7—10. — Knebel, Inwiefern ist der moderne Zeichenunterricht in erster Linie berufen, die Kunsterziehungsfrage zu lösen? DB. 1904. 5. 6. — Triebler, Vom Studium der Zeichenlehrer und den erhöhten Anforderungen im modernen Zeichenunterrichte. DB. 1904. 8. 9.

e) Zeitschriften.

Die speziellen Interessen des Zeichenunterrichtes an höheren Lehranstalten im Sinne der preußischen Lehrpläne vertritt die Zeitschrift: Deutsche Blätter für Zeichen- und Kunstunterricht, Organ des Vereins preußischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer (Bochum). — Blätter, die die Zwecke des Zeichenunterrichtes im allgemeinen vertreten, sind: Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer (Stade). Die Kreide (Berlin). Der Zeichenlehrer. Organ des Vereins württembergischer Zeichenlehrer (Stuttgart). — Den allgemeinen Interessen der künstlerischen Erziehung dienen: Der Säemann, Monatsschrift für pädag. Reform (Leipzig). — Kind und Kunst (Darmstadt). — Der Kunstgarten (Groß-Lichterfelde).

DER GESANGUNTERRICHT.

Von Dr. KARL JANSEN.

Leben atme die bildende Kunst, Geist fordr' ich vom Dichter;
Aber die Seele spricht nur Polyhymnia aus.
Schiller.

Unter den Mitteln, deren sich die höhere Schule zur harmonischen Durchbildung ihrer Zöglinge bedient, nimmt auch die Einführung in die Gebiete des Schönen einen verhältnismäßig breiten Raum ein. In gewissem Maße ist jedes Unterrichtsfach hierbei beteiligt, selbst die Mathematik einbegriffen. Die meiste Berücksichtigung findet naturgemäß die Dichtkunst; sie umwebt mit ihrem duftigen Schleier den gesamten Unterricht in der Muttersprache und von den mittleren Klassen an auch den in den Fremdsprachen. An sie reihen sich, ebenfalls im Sprachunterrichte, gelegentliche Unterweisungen über Werke der bildenden Kunst. Aber je mehr die Schule sich auf diesen Gebieten mit der Anbahnung eines gewissen Verständnisses begnügen muß und bei Dichtungen höchstens noch auf eine sinngemäße, mehr oder minder tief empfundene mündliche Wiedergabe rechnen darf, um so bedeutsamer erscheinen für die Schule diejenigen Kunstzweige, in denen der Schüler zu einer, wenn auch bescheidenen Selbstbetätigung herangezogen werden kann: das Zeichnen und der Gesang.

Trotz der hohen Entwickelung der Instrumentalmusik hält die Schule dennoch ausschließlich[1]) am Gesangunterrichte fest, und dies mit Recht; denn der Gesang ist die ursprüngliche, die dem Menschen eigenste und treueste Musik, sie ist die durch keine Einmischung eines fremden Werkzeuges zerstreute und getrübte Äußerung des Lebensorganismus selbst (A. B. Marx in seiner Kompositionslehre). Die menschliche Stimme, um mit Rich. Wagner zu reden, ist das älteste, echteste und schönste Organ der Musik, das Organ, dem unsere Musik allein ihr Dasein verdankt; die menschliche Stimme ist die praktische Grundlage aller Musik und, soweit diese sich auch auf dem ursprünglichen Wege entwickeln möge, immer wird doch die kühnste Kombination des Tonsatzes oder der gewagteste Vortrag des Instrumentvirtuosen an dem rein Gesanglichen schließlich das Gesetz für seine Leistungen wieder aufzufinden haben.

---

[1]) Kleine Ausnahmen kommen hier nicht in Betracht.

Gegenwärtiger Stand des Gesangunterrichtes. Im Gegensatze zum Zeichnen, das noch nicht allzulange dem Lehrplane der höheren Schulen einverleibt ist, dafür aber zurzeit im Vordergrunde des Interesses steht und allseitig lebhafte Förderung erfährt, hat der Gesangunterricht von den allerältesten Zeiten an Bürgerrecht in der Schule besessen, er hat von Anfang an und bis in das 17. Jahrhundert hinein sich sogar einer sehr bevorzugten Stellung unter den Unterrichtsfächern erfreuen dürfen, während er jetzt — leider — ein etwas zu stilles und bescheidenes Dasein fristet. Die Lehrpläne schweigen sich über den Gesangunterricht ziemlich aus; die Hochflut von Verbesserungsvorschlägen, die seit Jahrzehnten über alle übrigen Lehrfächer sich ergießt, läßt den Gesangunterricht fast unberührt. Gering ist die Zahl der Abhandlungen in den Schulprogrammen, die sich mit diesem Gegenstande beschäftigen und Dr. H. Eickhoff, der in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen einen Aufsatz über „Musik und Gymnasium" veröffentlicht hat, schreibt: „Solange diese Zeitschrift besteht, ist nie ein Beitrag zu unserm Thema geliefert worden."[1])

Man darf sich fragen: Ist auf dem musikalischen Gebiete der Schule alles in so vorzüglicher Ordnung, oder ist das musikalische Volksbewußtsein so groß, daß es einer Anregung und Pflege seitens der Schule nicht bedarf?

Wir rühmen uns allerdings das musikalischste Volk der Erde zu sein, und in der Tat, „der Primat der Musik ist seit Händel und Bach dauernd bei den Deutschen verblieben, und augenblicklich eilt die ganze Welt zu uns, um bei uns zu lernen" (Eickhoff a. a. O.). Allein es ist doch die Frage, ob wir nicht als Nation (von den Komponisten sehe ich ab) auf den Lorbeeren unsrer großen Meister wenn nicht eingeschlafen sind, so doch einzuschlafen drohen. Man urteile nicht nach der Unzahl von Leuten, die die Konzertsäle füllen oder sich um ein Opernbillett schlagen. Bei der großen Masse dieser sog. Musikfreunde sind die Mode, die Langeweile, wenn nicht gar Eitelkeit, Putzsucht und oberflächlicher Sinnenkitzel die treibenden Kräfte. Von Kunstverständnis und sinnigem Kunstgenusse ist oft wenig zu merken, desto mehr von engherziger, absprechender, nicht selten irgendwo abgelauschter Kritik. Einer wirklichen oder erheuchelten, meist ins Ziellose gehenden Musikschwärmerei steht auf der anderen Seite eine schroffe Ablehnung alles Musikalischen gegenüber, und gerade der gebildetste Teil unsers Volkes ist es, bei dem solche Musikscheu verhältnismäßig häufig vorkommt.

Das ist zu bedauern; denn die Musik, namentlich die Vokalmusik (mit oder ohne Instrumentation), ist ein zu wertvoller geistiger Besitz unseres Volkes, als daß wir uns dessen leichten Kaufes entäußern dürften. Wohl gehört die Musik nicht zu den Dingen, von denen Sein oder Nichtsein eines Volkes abhängt — von welchem Zweige der Kunst oder der Wissenschaft könnte man das überhaupt sagen? — allein es liegt in der Musik, d. h. in der guten Musik, doch so viel ethische Kraft, daß es unsre Pflicht sein müßte, dieselbe für die breitesten Schichten des Volkes nutzbar zu machen. „Unsre Zeit", sagt Kretzschmar[2]),

[1]) Jahrgang LVIII, S. 273 ff.

[2]) Musikalische Zeitfragen. Leipzig 1903, S. 20.

„hat keinen Überfluß an Idealen und kann für ihre Aufgaben und Kämpfe sehr gut die Waffen gebrauchen, die die Musik ihr liefert." Das Volk hat, wie ich aus Erfahrung weiß, in der Tat eine warme Empfänglichkeit für eine gute Musik, so wie unsre großen Klassiker sie bieten; es harrt nur ihrer Erschließung.

Die Bekanntschaft mit den Meisterwerken der musikalischen Kunst zu fördern und dadurch einen geläuterten Geschmack und einen Abscheu vor dem Häßlichen, Trivialen und Gemeinen wieder als Gemeingut unsers Volkes heranzubilden, liegt auch im Interesse der Kunst selbst und nicht bloß der musikalischen. „Ohne Nachschub aus dem Volke kann keine Kunst bestehen; keine bleibt gesund, wenn sie die Fühlung mit den Kreisen einfacherer Bildung verliert", sagt Kretzschmar[1]), und er weist ferner darauf hin,[2]) daß die Musik es gewesen ist, die die elende deutsche Poesie zwischen dem Dreißigjährigen und dem Siebenjährigen Kriege am Leben erhalten und den spätern Aufschwung ermöglicht hat. Doch das läßt sich hier alles nur andeutungsweise berühren, ebenso wie der Anteil, der der Sangeskunst an dem glücklichen Gelingen der Befreiungskriege und der Wiedererrichtung des Deutschen Reiches zuzusprechen ist. „Der Weg des Ohres ist der gangbarste und nächste zu unserm Herzen" (Schiller).

Wie steht nun die Schule, insbesondere die höhere Schule, dieser Angelegenheit gegenüber? Die Urteile lauten ziemlich hart. „Auf unseren Schulen hat man sich immer mehr daran gewöhnt, die Musik als das Stiefkind zu betrachten" (Musikdirektor Otto Richter)[3]). „Wenn wir die Theorie und noch mehr die Praxis des Gesanges mit derjenigen anderer Unterrichtsfächer vergleichen, so dürfen wir sagen, der Unterricht sei wohl das am schlechtesten bestellte Fach der Schule, ganz vornehmlich der Volksschule" (Hille). „In der Zeitschrift der Internationalen Musikgesellschaft ist wiederholt die Ansicht vertreten worden, daß der Gesangunterricht an unseren Gymnasien durchschnittlich der Musik mehr schade, als nütze" (Kretzschmar).[4]) Der letztgenannte Schriftsteller „kann ihn, auch bei entschiedener Mäßigung, nicht als zufriedenstellend bezeichnen". Doch genug hiervon; ich unterdrücke die Urteile Stockhausens, des Engländers John Hullah und anderer. Gerne würde ich aus Fachkreisen auch ein lobendes Zeugnis beigebracht haben, aber leider habe ich keins gefunden.[5]) Selbstverständlich handelt es sich hier um den Stand des Gesangunterrichtes ganz im allgemeinen, und es liegt mir durchaus fern, zu verkennen, daß es auch Anstalten gibt, die eine sehr rühmliche Ausnahme machen.

Fragt man nach den Ursachen des Übels, so liegt die Antwort nicht fern;

---

[1]) Musikalische Zeitfragen. Leipzig 1903, S. 31.

[2]) Ebenda S. 13.

[3]) In einem Vortrage, gehalten zu Eisenach.

[4]) a. a. O. S. 33.

[5]) Ein Ministerialerlaß vom Jahre 1885 (Beier, S. 100) spricht allerdings seine Anerkennung darüber aus, daß der Gesangunterricht auch in den Klassen, in denen er fakultativ sei, eifrige Teilnehmer finde und die Grundlagen musikalischer Ausbildung bei unserer studierenden Jugend ausbreite.

denn jeder Schulmann, auch der unmusikalische, braucht nur an seine eigene Erfahrung zu denken. Es gibt nämlich ein Grundübel, von dem die anderen nur Folgeerscheinungen sind, und das ist die ganz auffallende Gleichgültigkeit, die dem Gesangunterrichte von Direktoren, Lehrern, pädagogischen Schriftstellern und von der großen Menge der Gebildeten entgegengebracht wird. Hätte man die guten Dienste des Gesangchores nicht bei den Schulfesten so unbedingt nötig, der Gesangunterricht wäre vielleicht schon längst aus dem Lehrplane der höheren Schulen verschwunden.

Geschichtliches. Überaus lehrreich ist ein Rückblick auf frühere Jahrhunderte, wo die Pflege der Musik als eine nationale Aufgabe galt, und die Bekanntschaft mit ihr einen hervorragenden Teil der allgemeinen Bildung ausmachte. Dabei will ich gleich bemerken, daß die Schule der Gegenwart dem Gesangunterrichte nicht so viel Zeit zuwenden kann, wie es früher möglich und nötig war; aber die Stundenzahl ist hier nicht das Entscheidende.

Das Mittelalter in seinen engen Beziehungen zum griechischen Altertume fühlte sich noch durchdrungen von der hohen Wertschätzung, die die Musik ehedem in ethischer Beziehung überhaupt, wie insbesondere auch als Bildungsmittel für die Jugend genossen hatte. War doch die Musik bei den Griechen ein wesentlicher Teil der freien Erziehung gewesen, und hatte doch auch Plato der Anschauung Ausdruck verliehen, wem in der Kindheit das Innere durch die Musik genährt und geläutert worden sei, der werde in späterem Alter um so bereitwilliger die Lehren der Weisheit in sich aufnehmen.

Der mächtigste Träger musikalischer Bestrebungen im Mittelalter war natürlich die Kirche. Aus dem hervorragenden Anteil, der im christlichen Gottesdienste dem Gemeindegesange zugewiesen war, entwickelte sich schon früh eine bestimmte musikalische Form, der sog. Gregorianische Choral (nach Papst Gregor dem Großen im 6. Jahrh. benannt), von dem aus alle spätere Musik bis auf unsere Tage sich entwickelt hat. Die Anforderungen, die dieser Gesang an die Ausführenden stellt, sind ja nicht gerade groß; immerhin verlangt er, wenn er wirken soll, unbedingte Reinheit der Tonbildung, Geschmeidigkeit des Rhythmus und Klarheit des Vortrags, Aufgaben, die für die Anfangsperiode nicht zu gering bewertet werden dürfen. Es stiegen aber die Anforderungen in ganz bedeutendem Maße, als etwa im 10. Jahrhundert der Kontrapunkt, und ein paar Jahrhunderte später die Figuralmusik ihre Laufbahn antraten. Da bei den Aufführungen die Schulchöre wesentlich mitzuwirken hatten, so wuchs mit den Aufgaben, die die Musik als solche stellte, auch die Aufgabe, welche seitens der Schule zu bewältigen war.

Übrigens war es nicht die Kirche allein, welche die Dienste der Musik für sich in Anspruch nahm; auch der weltliche Kunstgesang machte seine Rechte geltend; doch braucht darauf hier nicht weiter eingegangen zu werden, da während des ganzen Mittelalters und noch darüber hinaus ein musikalischer Unterschied zwischen geistlicher und weltlicher Musik kaum hervorgetreten ist.

Wer sich über die Stellung des Gesanges an den Schulen des Mittelalters näher unterweisen will, dem sei, wie auch in bezug auf alles andere, was den

Schulgesang betrifft, das treffliche Werkchen von Dr. Johannes Plew, „Didaktik und Methodik des Gesangunterrichtes“,[1]) angelegenst empfohlen. Hier seien nur einige Schlaglichter gegeben, wobei ich zum Teil auf Baumeister zurückgehe.

„In der Schule des Mittelalters war der Gesang neben dem Lateinischen das wichtigste Fach, die Musik gehörte zu den *artes liberales* und ihre Bewältigung war zur Erlangung der Magisterwürde erforderlich.“ Aber nicht nur die Theologen und die Lehrer mußten musikverständig sein; auch die künftigen Juristen und Mediziner, die ihre Studien in der *facultas artium* zu beginnen hatten, mußten einen Kursus in der Musik erledigen. Die Reformation hat an dieser Sachlage wenig geändert; ausdrücklich hat Luther verlangt, „daß die katholische Kirchenmusik aus der evangelischen Kirchenmusik nicht verbannt werde“, und so bleibt es dabei, daß auch in den Schulen, nicht bloß in den katholischen, „die Werke der alten Meister bis ins 17. Jahrhundert den ersten Platz einnehmen“.

„Am deutlichsten spiegeln sich die damaligen Anschauungen über den Wert des Gesanges für die gesamte Jugenderziehung in den Schulordnungen jener Zeit wider. Wie eine Girlande schlingt sich der Gesang durch die Arbeit des ganzen Schultages; jede Stunde wird mit Gesang begonnen, die letzte auch damit geschlossen; täglich ist eine besondere Gesangstunde, wo die Schüler „artem“ lernen und die Kirchengesänge einüben. Der Kantor nimmt nächst dem Rektor und Subrektor die höchste Stellung im Kollegium ein. Er soll sein „ein gelehrter Musikus, doch auch in den anderen Künsten *(artes liberales)* gelehrt“, mit anderen Worten: er war akademisch gebildet, oft auch promoviert und einer der ersten wissenschaftlichen Lehrer der Anstalt.

„Den einstimmigen Choralgesang, und zwar nach Noten, mußten alle Schüler lernen, und zu diesem Zwecke mußten allen die musikalischen Elemente (die Töne, Noten, Schlüssel, Tonarten) wohl eingeprägt werden, was damals viel schwieriger war, als heute. Diejenigen aber, welche durch Stimme und Gehör hervorragten, wurden Mitglieder der Kantorei, d. h. des Chores, welchem die Pflege des Figuralgesanges zufiel. So erreichte der Schulgesang im 17. Jahrhundert zugleich mit der Vokalmusik seinen Höhepunkt.“

Von dieser Höhe ging es im 17. Jahrhundert schnell abwärts. Der Dreißigjährige Krieg mit seinem unermeßlichen Elende ließ in den breiten Schichten des Volkes den frischen fröhlichen Gesang verstummen, und in den eigentlich musikalischen Kreisen wandte sich das Interesse der Instrumentalmusik zu, der es gelungen war, sich aus ihrer dienenden Stellung der Vokalmusik gegenüber zu befreien und zu einem selbständigen Kunstzweige emporzuarbeiten. Der Rückschlag auf die Schule blieb nicht aus: im Anfange des 18. Jahrhunderts nimmt der Gesanglehrer oft die letzte Stelle im Lehrerkollegium ein und hat nur noch die Aufgabe, die für die Schulandachten und den Sonntagsgottesdienst nötigen Choräle einzuüben, wozu besondere musikalische Kenntnisse nicht mehr

[1]) Artikel „Gesangunterricht“ in Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen; außerdem als Sonderausgabe. München 1895.

erforderlich sind; seine Hauptverpflichtung besteht in der Erteilung von Lese-, Schreib- und Rechenunterricht, wie es auch heutzutage noch der Fall ist. „Als obligatorischer Gegenstand verschwindet der Gesang in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts“; an manchen Schulen scheint er vollständig eingeschlafen zu sein.

Ein Segen war es, daß nach den Wirrnissen des großen Krieges die Sangeslust im Volke allmählich wieder zum Durchbruche kam. Der angeborene Trieb und die jahrhundertelange Gewohnheit war selbst durch die schlimmsten Zeitereignisse nicht ganz zu unterdrücken gewesen. Das deutsche Lied erklang wieder „in der Werkstatt, in der Spinnstube, auf der Tenne, in Wald und Feld“ (Kretzschmar). Neue Nahrung gaben die politischen Verhältnisse im Anfange des 19. Jahrhunderts, und wenn auch die Schule noch versagte, so entstanden doch an den Universitäten die akademischen Liedertafeln, im Bürgertume die Männergesangvereine als spezifisch deutsche Schöpfungen. Die Lieder aus „Leier und Schwert“ scheinen hier einen sehr wirksamen Einfluß ausgeübt zu haben. Auch volkstümliche Opern lieferten für groß und klein reichen Stoff an leicht sangbaren Weisen, die Gitarre als bequem zu handhabendes Begleitinstrument fand sich in jeder Bürgerwohnung und auf jedem Junggesellenzimmer. Leider marterte die Drehorgel die schönen Melodien zu Tode, und seitdem „in jedem Hause ein Klimperkasten“ aufgestellt ist, und jedes Kind bei der Ungnade seiner Mutter es wenigstens bis zum „Gebet einer Jungfrau“ bringen muß, hat sich der Gesang, wenigstens der allgemeine Volks- und Familiengesang wieder sehr in den Hintergrund drängen lassen: die „Instrumentalmusik“ *(sit venia verbo)* hat's ihm angetan. Es ist erstaunlich, wie wenig wirklich schöne Lieder unsre Jugend noch kennt, und auch der Kirchengesang klingt oft, recht oft nichts weniger als erbaulich.

Aber je mehr der Gesang in seinem Urquell, in der Brust des Volkes zu versiegen droht, desto mehr muß die Schule es als ihre Aufgabe betrachten, hier helfend einzugreifen. „Der Gesangunterricht in den Schulen ist nicht bloß eine musikalische Zeitfrage, er ist eine allgemeine Kulturfrage.“[1]) Hier Wandel zu schaffen, sollte eigentlich gar nicht so schwer sein. Schon vor gut 100 Jahren ist der Anstoß zur Besserung gegeben worden; nur hat bis dahin die Kraft und die Lust gefehlt, die von den Behörden in richtiger Erkenntnis der Sachlage geschaffenen Verhältnisse nachhaltig auszunutzen.

Die kurz nach Mozarts Tode als Gegengewicht gegen die Hegemonie der reinen Instrumentalmusik gegründete Berliner Singakademie, die die Pflege der strengen Vokalmusik auf ihre Fahne geschrieben hatte, hat auch auf die Wiederbelebung des Schulgesanges günstig eingewirkt. Die von ihr „gegebene Anregung führte zunächst Berliner Gymnasien, allen voran das Graue Kloster, dazu, wieder einen geordneten Gesang im Unterrichte einzuführen (1808)“.[2]) Bald erscheint der Gesangunterricht auch wieder in dem Lehrplan der übrigen preußischen Gymnasien, und der Normallehrplan vom Jahre 1837 weist ihm sogar

[1]) Kretzschmar, a. a. O. S. 31.

[2]) Plew, a. a. O. S. 8.

je 2 Stunden in den Klassen von Sexta bis einschließlich zur zweijährigen Tertia an. Wie in Preußen, so gelangte um dieselbe Zeit auch in den meisten übrigen deutschen Staaten der Gesangunterricht wieder zu seinem Rechte.

Zahl der Unterrichtsstunden. Zurzeit gelten folgende Bestimmungen.[1]) In Preußen sind dem Gesangunterrichte je 2 obligatorische Stunden in VI und V gewidmet; Einzelbefreiungen finden nur auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses und in der Regel nur auf ein halbes Jahr statt. Die für das Singen beanlagten Schüler von IV an sind zur Teilnahme am Chorsingen verpflichtet.[2]) Um einer möglichen Überbürdung der Schüler entgegenzutreten, wird eine Befreiung einzelner Schüler vom Singen in IV bis I dem pflichtmäßigen Ermessen des Direktors überlassen. Die wegen mangelnder Anlage von den praktischen Gesangübungen in VI und V entbundenen Schüler haben nichtsdestoweniger an dem theoretischen Gesangunterrichte teilzunehmen.

Unter den übrigen deutschen Staaten hat das Königreich Sachsen 12 Wochenstunden für den Gesangunterricht in den neunklassigen Gymnasien und Realgymnasien, 9 in den sechsklassigen Realschulen und 6 in den sechsklassigen Progymnasien; Baden bei den Gymnasien und Realgymnasien von VI bis IV und von U II bis O I je 2 Stunden, bei den Realschulen, wo der Unterricht nach Sängerklassen erteilt wird, 2 Stunden für jeden Schüler. Hessen setzt in allen Klassen der höheren Schulen durchschnittlich 2 Stunden an, in den Reichslanden gibt es je 2 Stunden in VI bis IV und dazu wahlfreien Gesang in den mittleren und oberen Klassen. Das Großherzogtum Sachsen setzt für alle Klassen 1 Stunde an. In Württemberg haben die Schüler der Klassen II bis V, bei manchen Anstalten auch wohl I bis V (Durchschnittsalter 8—13 Jahre), je 1 Stunde, daneben existiert für die Oberklassen ein Singchor, an dem teilzunehmen in das Belieben der Schüler gestellt ist. Bayern sieht einen obligatorischen Gesangunterricht nicht vor; in den Lehrplänen von 1891 heißt es: „Gesang und Musik nach Maßgabe der Mittel und Gelegenheiten. Die Rektoren sollen durch Aufmunterung und Belohnung auf eine möglichst zahlreiche Beteiligung von solchen Schülern, welche die entsprechenden Anlagen besitzen, hinwirken. Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz widmen dem Singen in allen Klassen des Realgymnasiums je 1 Stunde; sonst scheinen hier, wie auch in Oldenburg, allgemein gültige Bestimmungen nicht zu bestehen.

Ziel und Zweck. Ziel des Gesangunterrichtes ist, die Schüler nach Maßgabe ihres Alters, ihrer Fähigkeiten und der verfügbaren Zeit in das Verständnis der Musik einzuführen. Dazu genügt nicht die bloße Kenntnis der Noten, sondern die Schüler müssen von Anfang an angeleitet werden, vom Blatt zu singen; „den Gesangunterricht auf Nachahmung und Gedächtnis aufzubauen, ist pädagogisch verwerflich und musikalisch ziemlich nutzlos“ (Kretzschmar).[3]) Richtig geleitet

[1]) Näheres siehe G. Uhlig, Die Stundenpläne für Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen in den bedeutenderen Staaten Deutschlands. Heidelberg 1884, und Baumeister, Erziehungs- und Unterrichtslehre. I. Bd., 2. Abt.

[2]) Zweifellos soll den Schülern der VI und V die Teilnahme am Gesangchor nicht verwehrt sein. [3]) a. a. O. S 25.

und mit dem übrigen Unterrichte, wo dies angängig ist, in gehörige Verbindung gesetzt, vermag der Gesangunterricht zur körperlichen und geistigen Ausbildung schätzenswerte Beiträge zu liefern. Die Ausbildung des Atmungs-, Sprech- und Stimmapparates als Ergänzung des Turnunterrichts, die Entwickelung des Gehörsinnes in bezug auf den Klang der Vokale und Konsonanten, auf Tonhöhe, Tonstärke und Rhythmus, die Unterstützung, die hieraus dem deutschen und fremdsprachlichen Unterrichte zuteil wird, die Einführung in die Schatzkammer unserer Choräle, Volks- und Vaterlandslieder, die Anregung des ästhetischen Empfindens bei den Schülern der unteren Klassen, des ästhetischen Urteils bei denen der oberen, die Bekanntmachung mit einzelnen Schöpfungen unserer großen Tondichter, die gesamte ethische Einwirkung, die von der Musik ausgeht: das alles sind Dinge, die den Gesangunterricht einer angesehenen Stellung im Gesamtorganismus der Schule wert erscheinen lassen. Hier können nur diese Stichwörter gegeben werden; wer sich näher unterrichten will, dem seien die unten angegebenen Schriften empfohlen.[1])

Methodisches. Der Gesangunterricht zerfällt an den höheren Schulen naturgemäß in zwei Teile, in den Unterricht der unteren Klassen und die Chorübungen. Daß der Unterricht auf die Kenntnis von Noten, Intervalle, Rhythmen, kurz auf klare Tonbegriffe, nicht auf das Singen nach dem Gehöre gestützt sein muß, darüber ist längst kein Zweifel mehr; daß gleich von der ersten Stunde an der Unterricht auf diese Grundlage gestellt werde, ist um so selbstverständlicher, als schon in der Volksschule eine allmähliche Einführung in das Notenlesen und das Singen nach Noten verlangt wird. Man lasse die Schüler häufig einzeln singen; in besetzten Klassen ist das mit Schwierigkeiten verbunden, dient aber sehr den Interessen des Unterrichts (Körperhaltung, Aussprache, Mundstellung, Tonbildung, Atmung u. a.) und ist auch aus sanitären Gründen zu empfehlen. Bezüglich der Pflege der Stimmregister, der Mutation und ähnliches sei hier auf das Schriftchen von P. Clericus, „Wie erhalten wir unsern Kindern die schöne Stimme?“ verwiesen.[2]) Mit den Unterweisungen über die musikalischen Grundbegriffe muß in den unteren Klassen die Behandlung der Lieder organisch verbunden sein. Dieselben müssen als Anwendung des im allgemeinen Unterrichte Gelernten sich ergeben und auch dem Texte nach gehörig verstanden werden. Die Einführung in den Text kann dem deutschen Unterrichte überwiesen werden. Von der Geige werde nur zurückhaltender Gebrauch gemacht; jetzt wütet sie, um mit Kretzschmar zu reden,[3]) wenn es an das Einüben von Liedern geht, immer noch voran und dazwischen.

[1]) J. Klassert, Die Musik als Erziehungsmittel. Mainz 1896. Progr. Nr. 648. — W. Jansen, Die Ausbildung des ästhetischen Urteils im Gesangunterricht der höheren Lehranstalten, Essen 1896. Progr. Nr. 488. — Karl Schmidt, Beiträge zur rationelleren Gestaltung des Gesangunterrichts an den Gymnasien. Laubach 1898. Progr. Nr. 668. — R. Dornheckter, Der Gesangunterricht an höheren Lehranstalten. Stralsund 1880. Progr. Nr. 117. — Küffner, Die Musik in ihrer Bedeutung und Stellung an den Mittelschulen. Berlin-Gr.-Lichterfelde 1906. Ch. F. Vieweg.

[2]) Halensee bei Berlin, Grunewaldbuchhandlung 1903.

[3]) a. a. O. S. 29.

Manchen Schülern der unteren Klassen ist es wegen mangelhafter Beschaffenheit ihrer Stimmwerkzeuge leider unmöglich, die praktischen Gesangübungen mitzumachen; nichtsdestoweniger sollen sie dabei zuhören und sich an dem theoretischen Unterrichte voll beteiligen, teils ihrer Allgemeinbildung wegen, teils weil der Fehler sich im Laufe der Jahre oft vermindert. „Die Erfahrung zeigt, daß, je weiter die Schüler in wissenschaftlicher Hinsicht fortschreiten, desto geringer die Zahl der ἄμουσοι wird."[1])

Wenn der Gesangunterricht der Unterklassen sich seiner Aufgabe gewachsen zeigt, so bildet er die natürliche Vorbereitung für den Chorgesang. Zwar können zu den Chorübungen nur die stimmbegabteren Schüler herangezogen werden; trotzdem kann der Chor zur ästhetischen Bildung der Gesamtheit beitragen, wenn von Zeit zu Zeit den übrigen Schülern Gelegenheit gegeben wird, den Vorträgen des Chores zu lauschen. Handelt es sich dabei um hervorragendere Werke oder größere Abschnitte aus solchen, so empfiehlt sich eine vorgehende Besprechung in den einzelnen Klassen in einer dem Standpunkte derselben angemessenen Weise. Natürliche Gelegenheiten bieten die Schulfeste, die sich dadurch auch, was den gesanglichen Teil angeht, organisch in den Lehrplan der Schule einfügen.

Wie hoch die Aufgaben sind, die dem Chore gestellt werden dürfen, das läßt sich allgemein nicht sagen; denn es hängt von der Klassen- und Schülerzahl, von der musikalischen Beanlagung der Schüler, von der Befähigung des Lehrers und auch etwas von dem musikalischen Leben des Schulortes ab. Das mehrstimmige Lied muß jedenfalls allerorten gepflegt werden; daneben aber liegen auch manche Chöre von Palestrina, Bach, Händel, Haydn und ähnliches durchaus noch im Rahmen der Schule[2]) und bilden eine kostbare Mitgift für das Leben.

Lehrmittel. An Hilfsmitteln für den Gesangunterricht ist kein Mangel; die Zahl der Leitfäden für den Unterricht in den unteren Klassen, noch mehr die der Liedersammlungen für den Klassenunterricht und den Chor ist übergroß. Das amtliche Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Lehrbücher von Dr. Horn (1901) enthält allein schon 149 einschlägige Nummern. Leider hält die Qualität mit der Quantität nicht gleichen Schritt. Eine Zusammenstellung von methodischen Schriften, die für die Hand des Lehrers bestimmt sind, findet sich in Wieniewski, „Präparationen zum Gesangunterrichte in den Volksschulen"[3]). Methodischen Zwecken dienen ferner die Schulprogramme Sprottau 1876 Progr. Nr. 175, Ratibor 1893 Progr. Nr. 220, Laubach 1898 Progr. Nr. 668[4]) und Wandsbeck 1903 Progr. Nr. 333. Allgemein bekannt und beliebt ist das „Hilfsbüchlein beim Gesangunterrichte in den

---

[1]) Eickhoff, a. a. O. S. 276.

[2]) Vgl. Schmidt, a. a. O. S. 21f. und Todt, Vademekum durch die Bachschen Kantaten. Essen 1895, Progr. Nr. 452.

[3]) Heiligenstadt, F. W. Cordier 1901.

[4]) Die schon erwähnte Arbeit von Dr. Schmidt.

unteren Klassen höherer Lehranstalten" von Heinr. Bellermann[1]); sehr empfohlen wird auch die „Praktische Gesanglehre für Schulen" von Theod. Salzmann[2]).

Die Lehrerfrage. Als im vorigen Jahrhundert der Gesangunterricht wieder als obligatorischer Gegenstand in den Lehrplan der höheren Schulen einrückte, da fehlte es zunächst an einem klaren Lehrziele, an jedweder Methode und vor allem an geschulten Lehrern. Die Lehrerfrage ist auch heute noch nicht gelöst. Der Gesangunterricht ist bei der überwiegenden Zahl der höheren Schulen in die Hände von seminaristisch gebildeten Lehrern gelegt, und da man keinen Grund hat, an dem Eifer und der Pflichttreue dieser wackeren Männer zu zweifeln, so ist es erklärlich, wenn man den Tiefstand des Gesangunterrichts auf die Bildungsstätten der Schulgesanglehrer, auf die Lehrerseminarien, hat zurückführen wollen. Dagegen wehren sich selbstredend die Seminarlehrer; so Wieniewski, obwohl er das Vorhandensein des Übels keineswegs leugnet und sogar auf das harte Wort Hilles (vgl. S. 596) hinweist, daß der Gesangunterricht das am schlechtesten bestellte Fach der Schule sei. Es darf nun nicht verkannt werden, daß es viele Seminarlehrer gegeben hat und noch gibt, die als wirkliche Meister ihres Faches auch wieder tüchtige Lehrer des Gesanges für die niederen und höheren Schulen ausgebildet haben. Allein wenn in einem amtlichen Berichte vom Jahre 1872[3]) gesagt wird, daß von 76 ordentlichen Musiklehrern an den Königl. Seminarien Preußens (die außerordentlichen sind dort nicht berücksichtigt) 72 seminaristisch gebildet sind, und im ganzen nur 29 und einige musikalischen Unterricht an einem Musikinstitute genossen, alle anderen aber sich durch Privat- und Selbststudium fortgebildet haben, wenn ferner in einem Ministerialerlasse aus dem Jahre 1878[4]) gerügt wird, daß von einem Seminare zwei Drittel sämtlicher Zöglinge vom Klavier- und Orgelspiel dispensiert seien, und daß auch an anderen Seminarien Dispensationen vom Musikunterrichte in einem nicht zu rechtfertigenden Umfange stattfänden, wenn endlich noch in einem Ministerialerlasse vom Jahre 1895[5]) beklagt wird, daß an Schullehrerseminarien der Unterricht in der Musik auch bei nur zeitweiligem Ausfall des Fachlehrers häufig nicht oder nicht ordnungsmäßig hätte erteilt werden können, dann hat doch die höhere Schule ein hervorragendes Interesse daran, daß diese Übelstände tunlichst beseitigt werden. Plew geht allerdings noch weiter; er sagt,[5]) daß der Seminarunterricht, der doch vorzugsweise für Kirchenmusik und Gesangunterricht vorbereiten wolle, grundsätzlich falsche Bahnen wandle, indem hier die Harmonielehre als A und O musikalischer Weisheit gelte, wodurch in Wahrheit aller tieferen musikalischen Einsicht die Wege verbaut würden. Aus meiner persönlichen Erfahrung möchte ich noch hinzufügen, daß es bei der Besetzung von Stellen überaus schwer hält, seminaristisch gebildete Lehrer zu finden, die es sich zutrauen, die Leitung

[1]) Berlin, Springer. 14. Aufl. 1893.
[2]) Leipzig 1904.
[3]) Zentralbl. für die ges. Unterrichtsverwaltung 1872, S. 86.
[4]) Ebend. 1878, S. 613.
[5]) a. a. O. S. 20.

des Schulgesanges, insbesondere des Gesangchores zu übernehmen. Zum Teil mag sich das allerdings daraus erklären, daß die musikalisch begabteren sich lieber dem Kantor- und Organistendienste zuwenden.

Zurzeit gibt es nur ganz vereinzelte Schulen, an denen akademisch gebildete Lehrer an der Erteilung des Gesangunterrichtes mitwirken. Hier ist ein zweiter Punkt, von wo aus die Lösung der Lehrerfrage in Angriff genommen werden könnte. „Der Gesangunterricht an höheren Lehranstalten ist ein durchaus jedes wissenschaftlich gebildeten Lehrers würdiges Fach, dessen Ausfüllung neben der erforderlichen Begabung eine allseitige feine Bildung erheischt, dessen unmittelbare Einwirkung auf Geist und Gemüt der Zöglinge — die Kenner des Altertums wissen das ja — bei richtiger Führung von keinem anderen Schulfache übertroffen werden dürfte.“[1]) So Baumeister in der Vorbemerkung zu der mehrfach erwähnten Abhandlung von Joh. Plew.

Der Gedanke, die akademisch gebildeten Lehrer, wie es früher gewesen ist, zur Erteilung des Gesangunterrichtes heranzuziehen, ihnen insbesondere die Leitung des Chorgesanges zu übertragen, gewinnt immer mehr Anhänger; wir begegnen ihm in den Schriften von Plew[2]), Karl Schmidt[3]), Dornheckter[4]), W. Jansen[5]) und Kretzschmar[6]), in Zeitschriften („Zeitschrift der Internationalen Musikgesellschaft“ und „Kunstwart“) und auf Direktorenversammlungen; auch auf dem zweiten Kunsterziehungstage 1903 in Weimar ist er von Prof. Rud. Lehmann im Zusammenhange mit der Behandlung des dichterischen Kunstwerkes auf der Schule gestreift worden.[7]) Wenn die Sache nach den oben angeführten Worten Baumeisters noch einer Begründung bedarf, so liegt sie in der Notwendigkeit, daß der Chorleiter erstens über eine gründlichere Fachbildung verfüge, als das Seminar sie geben kann, und daß zweitens seine Autorität auch den Schülern der obersten Klassen gegenüber unbedingt feststehe, was man eher erwarten darf, wenn der Chorleiter auf derselben Höhe der Allgemeinbildung steht, wie die übrigen Lehrer der Oberklassen, und wenn er auch an dem wissenschaftlichen Unterricht der Anstalt, namentlich der Oberklassen, beteiligt ist. Trotzdem ist es nicht meine Meinung, daß der seminaristisch gebildete Lehrer als solcher unter allen Umständen von der Chorleitung auszuschließen sei. Nicht auf Rang und Titel kommt es hier an, sondern einzig darauf, daß der Lehrer seiner ganzen Persönlichkeit nach eindringlich und nachhaltig auch auf die reiferen Schüler einzuwirken versteht.

Die Möglichkeit zur Erlangung der nötigen Vorbildung ist den musikalisch beanlagten Studierenden auf den deutschen Universitäten, wenn auch vielleicht nicht auf allen, bis zu einem gewissen Grade gegeben; wünschenswerte Verbesserungen liegen im Bereiche der Möglichkeit. Wäre es zu erreichen, daß eine Lehrbefähigung im Gesange seitens der Schulverwaltung gebührend gewürdigt würde und den Kandidaten bei der Erlangung einer Oberlehrerstelle von Nutzen sein könnte,

---

[1]) Erz.- u. Unt.-Lehre a. a. O. S. 2.

[2]) S. 20. [3]) S. 7. [4]) S. 19. [5]) S. 5. [6]) S. 35.

[7]) Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages. Leipzig 1904, S. 151.

so würde in nicht zu langer Frist ein Stamm tüchtiger Chorleiter sich schon heranbilden. Paul Henkel hat gegenüber einem Artikel, den ich in der „Monatsschrift für höhere Schulen" veröffentlichte,[1] das Bedenken geäußert, auch dem Oberlehrer, der außer der technischen Fertigkeit auf dem Klavier sich die nötigsten Kenntnisse der Harmonielehre und der Musikgeschichte verschafft habe, würde keine Zeit zu gründlichen Gesangstudien bleiben, und er würde in dieser Beziehung auch nur dilettieren.[2] Ich denke, wer auf der Universität seine Studien ganz nach Anlage und Neigung einrichten kann, hat schon dadurch einen ganz erheblichen Vorsprung vor demjenigen, der auf dem Seminar eine durchaus gebundene Marschroute befolgen muß; dann aber handelt es sich bei der Schule gar nicht um Berufsmusiker, so wenig wie um berufsmäßige Gelehrte, sondern einzig um Männer, die dem Unterrichtsbedürfnisse gewachsen sind. Die Unterrichtsverwaltung hat seit einer Reihe von Jahren damit begonnen, geeigneten Lehrpersonen den Aufenthalt in Ländern fremder Zunge, die Teilnahme an Ferienkursen aller Art, den Besuch der Zentralturnanstalt oder einer Kunstgewerbeschule zu ermöglichen, was der Schule reichen Nutzen bringt. Man dehne diese Fürsorge auch auf das musikalische Gebiet aus und lasse musikalisch veranlagte und genügend vorgebildete Lehrer, aber keineswegs bloß Elementarlehrer, wie Henkel meint, an zweckmäßig eingerichteten Hochschulkursen teilnehmen; der Erfolg wird nicht ausbleiben.

Was ich über den Gesangunterricht an unseren höheren Schulen zu sagen hatte, mußte gemäß der Anlage dieses Buches auf wenige Seiten zusammengedrängt werden. Daher konnten die wesentlichsten Punkte, auf die es heutzutage ankommt, nur kurz berührt, aber nicht eingehend besprochen werden; manch wichtige Seite des Gesangunterrichtes aber mußte ganz unberücksichtigt bleiben. Möchten nichtsdestoweniger diese bescheidenen Zeilen dazu beitragen, dem Gesangunterrichte neue Freunde zu erwerben, damit der Jungbrunnen der Kunst, von Polyhymnias Händen kredenzt, wieder mehr, als bisher, seine heilbringende Wirkung an unserer Jugend und unserm Volke bewähre. „Die Kunst ist und bleibt jung, und wer sich mit der Kunst beschäftigt, der wird immer wieder verjüngt werden".[3]

---

[1] Jahrg. I, S. 414 ff. „Zur Förderung des Chorgesanges".

[2] Ebend. Jahrg. III, S. 157 ff.

[3] Aus den Begrüßungsworten des Vertreters des bayerischen Kultusministeriums, Gymnasialdirektors Nicklas, auf dem 2. Kunsterziehungstage. A. a. O. S. 18.

TURNEN.[1])

Von Dr. Eduard Weede.

Der erste, der die von Plato aufgestellte Erziehungsforderung, Körper und Geist seien gleichmäßig zu bilden, im Bereich der Schulerziehung praktisch zur Geltung brachte, war Basedow. Was von ihm in Dessau begonnen war, entwickelte GutsMuths, ans Altertum sich anschließend, in Schnepfenthal zu frischer Blüte; er lieferte auch in seiner 'Gymnastik für die Jugend' 1793 das erste Turnübungsbuch. Von ihm befruchtet, hat Jahn die Leibesübungen, indem er sie dem Einfluß der Antike entzog und aus dem Kreise der Jugenderziehung in der Schule heraushob, zu einem Erziehungsmittel des ganzen Volkes in nationalem Sinne, insbesondere zum Zwecke der Wehrhaftmachung, gestaltet. Das Turnen an den Geräten mit seinen zahlreichen Übungsformen verdankt seinen Ursprung ihm und seinen Mitarbeitern, besonders Friesen und Eiselen. Die Staatsmänner, die Preußens Wiedergeburt leiteten, hatten den Wert des Turnens wohl erkannt; aber die politischen Verhältnisse vereitelten ihre Absicht, es als Unterrichtsgegenstand in die Schule aufzunehmen. Während in Süddeutschland und in einigen kleineren nord- und mitteldeutschen Staaten auch für die Schulen Turnanstalten eingerichtet wurden, entwickelte sich in Preußen das Turnen seit 1819 während der 'Turnsperre' im verborgenen und wurde von den höheren Schulen ängstlich ferngehalten, obwohl die Schüler bei der Steigerung der geistigen Anforderungen eines Ausgleiches dringend bedurften. Erst gegen Ende der Regierung Friedrich Wilhelms III. wurden in einzelnen Schulen 'gymnastische Übungen' wieder gestattet, und ein 1836 erschienener Aufsatz des Medizinalrats Lorinser in Oppeln 'Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen' führte nach umfangreichen Ermittlungen zu einer die Einführung der Gymnastik in den Schulbetrieb empfehlenden Erklärung der preußischen Regierung. Am 6. Juni 1842 erschien dann die Kabinettsorder Friedrich Wilhelms IV., welche die Leibesübungen als einen notwendigen und unentbehrlichen Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkannte. Die näheren Einführungsbestimmungen, in einem Ministerialerlaß von 1844 veröffentlicht, zur Verwirklichung zu bringen, wurde Maßmann aus München berufen; aber sein Versuch, das Jahnsche Turnen mit seiner Selbstregierung durch Vorturner und Anmänner unabhängig von der Organisation der Schule bei der Schuljugend zur Anwendung zu bringen, mißlang ebenso wie der seines Nachfolgers Rothstein, der an die Stelle des

[1]) Die nachfolgende Darstellung wurde Ende 1904 abgeschlossen; nur Einzelheiten, besonders Literaturangaben, konnten nachträglich hinzugefügt werden.

'empirischen' Jahnschen Turnens die 'rationelle', d. h. auf der anatomisch-physiologischen Einrichtung des Körpers vernunftgemäß aufgebaute schwedische Gymnastik zu setzen versuchte. Ihm gegenüber behaupteten, von der frisch aufblühenden Deutschen Turnerschaft aufs nachdrücklichste befürwortet, die Übungen der Jahnschen Schule das Feld; vielfach auch erfolgte im Jahnschen Geiste die Organisation der turnenden Schülerschaft als Turngemeinde. Daneben aber verbreitete sich von der Schweiz und von Hessen her das von Spieß entworfene System; einen Versuch Pestalozzis wieder aufnehmend, erschloß dieser in einer lückenlosen Zusammenstellung der Bewegungsmöglichkeiten des Körpers eine unerschöpfliche Quelle für den Turnstoff und empfahl sein System durch besondere Betonung der ohne Geräte als 'Freiübungen' ausführbaren Bewegungen, sowie der den Schulaufgaben Zucht und Ordnung offensichtlich gerecht werdenden 'Ordnungsübungen', ganz besonders aber durch die Möglichkeit, eine große Anzahl von Schülern gleichzeitig unter einheitlicher Leitung des Lehrers in einem der sonstigen Schulorganisation entsprechenden 'Klassenturnen' zu beschäftigen. Durch Waßmannsdorffs und J. C. Lions erläuternde Schriften eingeführt, verbreitete sich das Spießsche Turnen in den Schulen aller deutschen Staaten, und seiner Betriebsweise als 'Gemeinturnen' mußte sich allmählich auch das Jahnsche Gerätturnen unterwerfen. In den vierziger und fünfziger Jahren faßte, teils in der freieren Jahnschen Form, teils in der gebundeneren, schulgemäßeren Weise Spießens, das Turnen in den höheren Schulen Deutschlands festen Fuß, anfangs mit wahlfreier Beteiligung der Schüler.[1]) Verbindlich wurde der Turnunterricht zuerst im Königreich Sachsen 1846, in den übrigen größeren Staaten erst in den sechziger Jahren (in Preußen und Bayern 1860, Württemberg 1863, Baden 1868). Der Spießsche Turnbetrieb mit seiner einheitlichen Leitung nicht allzu großer, auf einer verhältnismäßig kleinen Fläche aufstellbarer Schülermassen erleichterte die Einführung des Winterturnens in nicht allzukostspieligen, weil verhältnismäßig kleinen Turnhallen; besonders seitdem hervorragende Gerätetechniker, wie Kluge, durch Einführung verstellbarer und tragbarer Geräte die Zahl fester Gerüste und das Maß des von ihnen beanspruchten Raumes aufs äußerste beschränkt hatten.[2]) Je mehr aber der Turnlehrer durch das Hallenturnen seine Aufgabe, eine ganze Abteilung mit Wort und Blick zu beherrschen, erleichtert sah, um so eher konnte er die Vorteile vergessen, die das Turnen im Freien den Schülern bietet.

So büßte mit der Zunahme des Hallenturnens die Turnstunde einen guten Teil ihres Wertes für Gesundheit und Erholung ein und brachte dafür den zweifelhaften Gewinn möglichst kunstvoller Ausgestaltung der verschiedenen Übungsgebiete. Gleichzeitig aber erfuhren die Anforderungen an die geistige Arbeitskraft der Schuljugend eher eine Steigerung als eine Minderung, so daß einsichtsvolle Männer, unter ihnen der Düsseldorfer Amtsrichter Hartwich in

---

[1]) Z. B. Preußische Min.-Verf. vom 7. Juni 1844, s. Euler u. Eckler, Verordnungen[2]. (E. u. E.) S. 3, Abschn. 5.

[2]) Schon 1865 knüpfte eine Zirkularverfügung des preußischen Ministers die Genehmigung von Bauplänen höherer Schulen an die Herrichtung von bedeckten Turnräumen.

einer 1881 erschienenen Schrift 'Woran wir leiden', die bestehenden Verhältnisse mit bitteren Worten geißelten und Abhilfe verlangten. Diese suchte für Preußen der Goßlersche Erlaß vom 27. Oktober 1882 zu erreichen, der nachdrücklich die Beschaffung von Turnplätzen zur Förderung des Turnens im Freien und der Turnspiele forderte. Die letzteren, in Braunschweig schon seit 1872 als Schulspiele von Hermann und Koch gepflegt, verbreiteten sich an den höheren Schulen lebhafter, nachdem Eitner der Deutschen Philologenversammlung in Görlitz 1889 die an seinem Gymnasium eingerichteten Spiele hatte vorführen lassen. Auch die volkstümlichen Übungen, unter ihnen besonders das Laufen,[1]) fanden jetzt größere Beachtung; sie hatte schon 30 Jahre früher unter Hinweis auf die Einfachheit der hellenischen Gymnastik gegenüber der Vielfältigkeit der Jahnschen Übungsformen O. H. Jäger in Stuttgart warm empfohlen. In Preußen erörterte die vom Kultusminister berufene und vom Kaiser selbst besuchte Dezemberkonferenz von 1890 außer anderen Fragen des höheren Schulwesens auch die der körperlichen Übungen; eine Folge dieser Besprechungen war die Einführung der dritten Turnstunde durch die 'Lehrpläne und Lehraufgaben' von 1891. Die Bemühungen der Regierung besonders um Einführung der Turnspiele und Gewinnung von Spielplätzen werden wirksam unterstützt durch den 1891 von dem Abgeordneten von Schenckendorff gegründeten Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. Die dritte Turnstunde hat von den außerpreußischen Staaten nur Sachsen-Altenburg eingeführt; dagegen hat die Förderung des Turnspiels und des Turnens im Freien in den meisten deutschen Staaten Nachahmung gefunden, ganz neuerdings noch in Bayern durch einen Erlaß vom 17. Dezember 1903 und in Württemberg, wo mit dem Beginn des Schuljahres 1906 ein obligatorischer Spielnachmittag für fast alle Klassen der höheren Knabenschulen eingerichtet wird. Die Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, die im Juni 1900 in Berlin stattfanden, haben von neuem auf die Bedeutung des Wasserturnens hingewiesen und empfohlen, die Schüler über die erste Hilfe bei Unglücksfällen zu belehren. Von den preußischen Direktorenversammlungen beschäftigten sich von der 5. westfälischen 1829 an eine ganze Anzahl mit dem Betriebe der körperlichen Übungen in der Schule,[2]) besonders eingehend die von Schleswig-Holstein 1895 (Bd. XLVI), die der Rheinprovinz 1899 (Bd. LVII) und die von Ost- und Westpreußen in demselben Jahre (Bd. LVIII); von außerpreußischen seien die Beratungen über Fragen des Mittelschulwesens in Baden 1883 genannt.[3])

---

[1]) Preuß. Verfügung von 1890 E. u. E. S. 53.

[2]) S. VD. X, XXI, XXIII, XXXVII, LIII, LV.

[3]) Vgl. Euler, Geschichte des Turnunterrichts², Gotha 1891, die ausführliche Quellenauszüge bringt, und von kürzeren Darstellungen Angerstein, Geschichte der Leibesübungen in den Grundzügen² von Kurth, Wien und Leipzig 1905, und Rühl, Entwicklungsgeschichte des Turnens², Leipzig 1897. Als inhaltreiche Chrestomathie der Turnliteratur sei genannt: Hirth, Das gesamte Turnwesen² von Gasch, 4 Bände, Hof 1893—1895. Die Entwicklung der Leibesübungen an den höheren Schulen Deutschlands hat Euler dargestellt in Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert, Berlin 1893,

Die gesamte körperliche Erziehung der Jugend unter ihre Obhut zu nehmen, erkennt die Schule auch heute noch nicht als ihre Aufgabe an; dazu müßten ihr viel reichere Mittel und ein weit größeres Maß von Zeit zur Verfügung stehen. Wollte die Schule allein an Leibesübungen das notwendige Gegengewicht gegenüber der von ihr geforderten geistigen Anspannung schaffen, so würde selbst eine Stunde körperlicher Übung täglich noch nicht ausreichen.[1]) Andererseits ist es nicht die einzige Aufgabe des Turnunterrichtes, der Erholung von geistiger Arbeit zu dienen; er soll vielmehr vor allem die körperlichen Fähigkeiten des Schülers entwickeln und seinen Charakter zu bilden helfen.[2]) Dieses Ziel des Turnunterrichtes hat in den Lehraufgaben fast aller deutschen Staaten[3]) Anerkennung gefunden. Die leibliche Entwicklung soll dadurch

---

die des letzten Jahrzehnts in Preußen Wickenhagen in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, Halle 1902. Eine lehrreiche Sammlung aller wichtigen mit Bezug auf das Schulturnwesen in Preußen erlassenen amtlichen Verfügungen haben Euler und Eckler unter dem Titel 'Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen das Turnwesen in Preußen betreffend' (E. u. E) veröffentlicht; die 3. Auflage, Berlin 1902, hat Eckler allein bearbeitet. — Über die Fortschritte des Turnunterrichts in Bayern gibt Weber, Geschichte des Schulturnens in Bayern, München 1878, und, soweit die Gymnasien in Frage kommen, Geiger in Kloß' Jahrbüchern der deutschen Turnkunst 1890, S. 133, Auskunft; 'Das Schulturnen in Württemberg' hat durch Keßler, Stuttgart 1896, selbständige Darstellung gefunden. Über die Einzelheiten des Turnbetriebes und der Turneinrichtungen an den höheren Schulen Deutschlands belehrt der mit außerordentlichem Fleiße aus den Schulprogrammen zusammengestellte Bericht Rossows: 'Der Stand der Leibesübungen an den höheren Schulen 1901', Deutsche Turnzeitung (DTz.) 1902. Mit fast amtlicher Genauigkeit wird demnächst nach dem Muster der 1873 in Leipzig erschienenen 'Statistik des Schulturnens in Deutschland' von J. C. Lion die vom Deutschen Turnlehrerverein mit Unterstützung der preußischen Staatsregierung und der Deutschen Turnerschaft ins Werk gesetzte und Rossow übertragene Statistik des deutschen Schulturnens die Schulturnverhältnisse des Jahres 1902 zur Darstellung bringen.

[1]) Als tägliche Aufgabe bezeichneten die körperlichen Übungen auch die Beschlüsse der Dezemberkonferenz 1890, nachdem der Kaiser selbst in seiner Ansprache am ersten Verhandlungstage auf das Unzulängliche der dem Schüler jährlich zugedachten 657 Turnstunden unter etwa 25000 Schul- und Arbeitsstunden hingewiesen hatte. Die Allgem. Vorschriften für die höh. Schulen in Elsaß-Lothringen von 1883 wünschen eine solche Anordnung, 'daß körperlichen Übungen durchschnittlich 8 Stunden in der Woche zufallen'.

[2]) Eine eingehende Darstellung der geistigen Bedeutung der Leibesübungen lieferte Koch, Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport, Berlin 1900. Vgl. auch Schröer, Das Ziel des Schulturnens, MTw. 1903, 1, und die von Schmidt und Möller für ihre auf dem internationalen Kongreß für Schulhygiene Ostern 1904 in Nürnberg gehaltenen Vorträge 'Die körperliche Erziehung der Jugend durch Turnen und Jugendspiele' aufgestellten Leitsätze KuG. XIII 13, sowie die beiden Vorträge selbst KuG. XIII 193 u. 17.

[3]) Preußen: Lehrpläne und Lehraufgaben für die höh. Schulen in Preußen. 1901.

Bayern: Schulordnung für die humanistischen Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen von 1891 bzw. 1894 und damit im Abschnitt 'Turnen' genau übereinstimmend die Schulordnung für die Realgymnasien von 1891.

Württemberg: Turnordnung für die Gelehrten- und Realschulen von 1902.

Kgr. Sachsen: Gesetz über die Gymnasien von 1876, über die Realschulen I. und II. Ordnung von 1884; Bekanntmachung die Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien betr. von 1902, sowie in bezug auf die Aufgabe des Turnunterrichts: Lehrplan für das Turnen in den Lehrerseminaren von 1903.

Förderung erfahren, daß die Gesundheit gestärkt, eine gute Haltung des Körpers anerzogen, die Kraft und Gewandtheit vermehrt wird; und als geistiger Gewinn des Turnunterrichts werden Frische des Geistes, Selbstvertrauen, Entschlossenheit, Mut, Ausdauer und willige Unterordnung unter die Zwecke der Gemeinschaft übereinstimmend bezeichnet. Wenn in den verschiedenen Lehrplänen noch einzelne andere Punkte besonders hervorgehoben werden, wie in Preußen die Vorbereitung für den Dienst im vaterländischen Heere, in Bayern die harmonische Ausbildung des ganzen Körpers, in Baden und Württemberg die Besonnenheit, in Sachsen die sorgfältige Berücksichtigung des leiblichen Organismus bei der harmonischen Ausbildung der körperlichen Kräfte und die Erziehung zur Wohlanständigkeit in der ganzen Haltung und Sicherheit in der Beobachtung gewisser Anstandsregeln, in Baden die Anstelligkeit, in Hessen der Sinn für Ordnung und Pünktlichkeit, so bedeutet das keine Abweichung vom Hauptziele. Wer aber dem Turnunterrichte nur wegen seines Wertes für die Gesundheit das Wort redet, hat die Aufgabe des Faches ebensowenig voll erkannt wie der, welcher ohne Rücksicht auf die gesundheitliche Einwirkung nur die Kraft entwickeln will und neben ihr das Koordinationsvermögen, d. h. die Fähigkeit, die für die verschiedenen Bewegungen nötigen Muskelteile mit Hilfe eines geübten Nervensystemes schnell durch den Willen aufzusuchen und mit möglichster Krafterspamis in zweckdienlicher Weise zusammenarbeiten zu lassen.[1]) Allerdings hat das übermäßige Hallenturnen neuerdings den Regierungen mehrfach Veranlassung gegeben zu nachdrücklichem Hinweis auf die gesundheitliche Aufgabe des Schulturnens; Preußen, Bayern, Württemberg und Baden fordern das Turnen im Freien,[2]) besonders für solche Übungen, bei denen sich in den Turnhallen die Erregung von Staub nicht vermeiden läßt. Preußen macht genaue Vorschriften über Heizung und Reinhaltung der Turnhallen,[3]) und Sachsen gibt die Anweisung: Turnunterricht ist nicht vor Ablauf von zwei Stunden nach der Mittagsmahlzeit zu erteilen.[4]) Man hat geglaubt und glaubt z. T. noch, das Schulturnen für die Wehrkraft des Landes dadurch nutzbarer machen zu können, daß man sich in Übungsstoff und Übungsform

Baden: Lehrplan der Gelehrtenschulen von 1869, der Realmittelschulen mit Latein von 1887, ohne Latein von 1895.

Elsaß-Lothringen: Allgemeine Vorschriften für die höheren Schulen in Elsaß-Lothringen von 1883.

Hessen: Lehrplan für die Gymnasien von 1893, für die Realgymnasien von 1893, für die Realschulen von 1899 und für die Oberrealschulen von 1901, für Turnen sämtlich gleichen Inhalts.

[1]) S. Zander, Die Leibesübungen u. ihre Bedeutung f. d. Gesundheit. Leipzig[2] 1904.

[2]) Da man ohne Schaden für die Gesundheit beim Spiel im Freien im Sommer eine Temperatur bis zu 25—30° C, im Winter bis zu + 3,75 bzw. — 2,5° C (je nachdem die Luft schwül oder bewegt, feucht oder trocken ist) verträgt, so wird man bei entsprechender Auswahl des Übungsstoffes auch die Turnübungen weit häufiger im Freien vornehmen können, als es gemeinhin geschieht. Vgl. Schmidt-Bonn, JbVJ. (Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele) IV (1895) 96.

[3]) Min.-Runderlaß vom 25. Oktober 1898. E. u. E. S. 79.

[4]) Kretzschmar, Das höh. Schulwesen im Kgr. Sachsen. Leipzig 1903. S. 661 § 50.

der Militärschule[1]) enger anschließt; aber was für den schwedischen und den schweizerischen Schüler infolge der eigenartigen Wehrverfassung seiner Heimat zur Notwendigkeit wird, braucht nicht dem unter ganz anderen Verhältnissen für seinen Heeresdienst auszubildenden deutschen Knaben dienlich zu sein. Darum begnügt man sich, den Ratschlägen bewährter militärischer Fachmänner folgend,[2]) mit Recht damit, die einfachsten militärischen Ordnungsübungen vorzunehmen.[3])

Der Übungsstoff[4]), durch den der Turnunterricht seine Aufgabe zu erreichen sucht, wird in allen amtlichen Bestimmungen in der seit Spieß geläufigen Weise in Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen geschieden; als Anhang kommen die Turnspiele hinzu. Den Freiübungen sind — im Gegensatz zum preußischen Leitfaden — die Handgerätübungen zuzuordnen. Was im einzelnen aus diesen verschiedenen Übungsgebieten im Turnunterricht der höheren Schulen durchgenommen werden soll, ist in Bayern[5]) und Hessen[6]) in eingehenden Lehrplänen für jede Klasse festgelegt worden; in anderen Staaten wird in dieser Hinsicht auf bestimmte Übungsbücher verwiesen, so in Württemberg[7]), Baden[8]), Elsaß-Lothringen.[9]) Preußen verlangt in der Einführungsverordnung des 'Leitfadens für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen' vom 1. April

---

[1]) Turnvorschrift für die Infanterie, Berlin 1895, mit den bis Febr. 1904 vorgenommenen Änderungen, besonders den von Major von Ditfurth entworfenen vorbereitenden Freiübungen ohne Kommando. Vgl. Turnvorschrift für die Voranstalten des Kgl. preuß. Kadettenkorps, Berlin 1904, und von Ditfurth, Gymnastik und ihre militärische Verwertung, Berlin 1905.

[2]) MTw. 1890, 174.

[3]) Sachsen und Württemberg verzichten auch darauf. Wie man die der Schule zur Verfügung stehenden Mittel der körperlichen Erziehung für die Erhöhung der Wehrkraft des Vaterlandes möglichst nutzbringend verwendet, wird in einer größeren Anzahl lesenswerter Aufsätze erschöpfend dargestellt, die v. Schenckendorff und Lorenz unter dem Titel 'Wehrkraft durch Erziehung', Leipzig 1904 (neue Ausgabe 1905), im Auftrage des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- u. Jugendspiele herausgegeben haben.

[4]) Eine übersichtliche Zusammenstellung des gesamten Turnübungsstoffes enthalten Ed. Angerstein, Theoretisches Handbuch für Turner, Halle 1870; Ravensteins Volksturnbuch[4] von A. Böttcher, Frankfurt a. M. 1894. Über die Einzelgebiete vgl. in EHb. (Euler, Enzyklopädisches Handbuch des gesamten Turnwesens) die betreffenden Artikel, und das Verzeichnis der neueren Erscheinungen in Schröer, Methodik des Turnunterrichts, Leipzig u. Berlin 1904, S. 94. Für das Gerätturnen sei besonders hingewiesen auf Puritz, Merkbüchlein für Vorturner[12]. Hannover 1900.

[5]) Programm des Turnunterrichtes für die humanistischen und Realgymnasien des Königreichs vom 19. Juli 1893. Der Entwurf eines neuen Lehrprogrammes liegt vor.

[6]) Lehrplan f. d. Gymnasien des Großh. Hessen vom 18. Jan. 1893 und genau damit übereinstimmend die Lehrpläne für die anderen höh. Schularten.

[7]) O. H. Jäger, Neue Turnschule[5], Stuttgart 1891. Keßler, Übungsbeispiele für den Turnunterr. in den Schulen der männl. Jugend[3], Stuttgart 1905, worin auch eine Verteilung des Turnstoffes auf die einzelnen Stufen.

[8]) Maul, Anleitung für den Turnunterr. in Knabenschulen I[4], II[5], III[3], Karlsruhe 1893. 1895. 1897. Maul, Lehrplan f. d. Turnen der männl. Schuljugend[2], Karlsruhe 1902.

[9]) Nußhag, Leitfaden für den Turnunterricht in den Schulen der männl. Jugend, Straßburg[3] 1900.

1895, daß die Anfangsgründe im Turnunterricht der höheren Schulen durchweg nach Maßgabe des Leitfadens zu behandeln sind; im übrigen enthalten die preußischen Lehrpläne von 1901 nur die Bestimmung, daß in den unteren Klassen Ordnungs- und Freiübungen sowie Übungen mit Holz- und leichten Eisenstäben neben einfachen Gerätübungen vorzugsweise zu pflegen sind, während in den oberen Klassen neben Übungen mit schwereren Handgeräten die Gerätübungen vorherrschen sollen; im Gegensatz dazu boten die Lehrpläne von 1891 eine Verteilung der verschiedenen Geräte auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Es bleibt also dem Turnlehrer oder der Turnlehrerschaft einer Schule die Auswahl der Übungen überlassen, sofern nur der in dem genannten Einführungserlaß ausgesprochenen Forderung genügt wird: 'Ebenfalls ist auf eine gleichmäßige und sorgfältige Einübung der Grundformen besonderer Nachdruck zu legen' und der anderen: 'Die einzelnen Übungen sind von dem Gesichtspunkte aus an die rechte Stelle des Unterrichtsplanes zu bringen, daß sie in stufenmäßiger Folge und angemessenem Wechsel ein regelmäßiges Fortschreiten aller Schüler sichern.' Einen anderen Gesichtspunkt als den der steigenden Schwierigkeit finden wir in keinem der amtlichen Lehrpläne angegeben; von den Freiübungen gelten dabei diejenigen als die schwierigeren, die entweder mit größerem Kraftaufwand oder als längere Dauerhaltung ausgeführt werden oder im Gegensatz zu den einfachen mehr zusammengesetzt sind.[1]) In der Zusammensetzung von Freiübungen und ihrer Verbindung mit Ordnungsübungen zu längeren Übungsreihen oder -gruppen ist man vielfach so weit gegangen, daß allzu hohe Ansprüche an das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit der Schüler gestellt wurden und anstatt einer Entspannung eine neue Anspannung ihrer geistigen Kräfte eintrat. Darum wollen die preußischen Lehrpläne die Ordnungsübungen auf die einfacheren Formen beschränkt[2]) und bei den Freiübungen Übungsreihen, die das Gedächtnis belasten, vermieden wissen. Auch nach dem sächsischen Lehrplan von 1903 sollen die Ordnungsübungen nicht als selbständige Übungsart auftreten, sondern als Hilfsmittel zur Herbeiführung der erforderlichen Aufstellung und zur wechselvolleren Gestaltung der Freiübungen dienen.[3]) Darin stimmen fast alle Lehrpläne überein, daß die Frei- und Handgerätübungen in den unteren, die Gerätübungen in den oberen Klassen vorherrschen müssen; von den Handgeräten wird in Süddeutschland der Holzstab sehr selten, der Eisenstab von der untersten Klasse an durchlaufend gebraucht; die Keulen sind verhältnismäßig selten im Schulturnen; in

---

[1]) Vgl. darüber Frohberg, Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs-, Hantel-, Stab- und Keulenübungen[8], Leipzig 1903, Vorwort, und was Zettler, Methodik[3], Berlin 1902, S. 115 über 'turnerische thematische Arbeiten' und den Einfluß der 'turnerischen Phantasie' auseinandersetzt.

[2]) Nach dem hessischen Lehrplan, der gerade die Ordnungsübungen am sorgfältigsten und für jede Klasse einzeln aufzählt, sind in O III u. a. Umreihungen mit Ausweichen und Umreihungen zweiter Art durchzunehmen.

[3]) Vgl. Maul, Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen I[4], 149 und II, 2. Abteilung über die 'Zwischenübungen im Gehen' und Frohberg, Über den Betrieb unserer Frei- und Stabübungen im 'Turner aus Sachsen' 1903, S. 828.

Baden werden in O I hölzerne Fechtgewehre benutzt.[1]) In der Verteilung der Geräte auf die einzelnen Stufen zeigen sich manche Unterschiede: während z. B. in Bayern das Bockspringen nicht vor der 4. Klasse (= U III), in Hessen nicht vor III ausgeführt werden soll, weisen die Allgemeinen Vorschriften in Elsaß-Lothringen den Bock der unteren Turnstufe (VI—IV) zu. — Neben diesen Übungen des Kunstturnens haben die sog. volkstümlichen Übungen des Laufens, Springens, Ringens und Werfens,[2]) in Württemberg schon durch Jäger neubelebt, in den neueren Lehrplänen fast aller Staaten ihre Stelle gefunden;[3]) im preußischen Leitfaden sind sie so gut wie gar nicht berücksichtigt, erst ein Ministerialerlaß vom 15. März 1897 hat die Pflege besonders des Stabspringens und der Wurfübungen angeordnet, ein Beweis dafür, daß das Formale in der körperlichen Ausbildung bis dahin allzusehr überwog.[4]) Dieses Vorherrschen des Formalen, wie es besonders in dem gewissermaßen logischen Entwickeln einer beschränkten Anzahl von Aufgaben während einer bestimmten Übungszeit zutage tritt, verleitet nur zu leicht zu einer einseitigen Ausbildung der Übenden; und beim Gerätturnen droht diese Gefahr noch mehr als bei den Freiübungen, weil die meisten Geräte vorwiegend entweder für den Hang oder für den Stütz geeignet sind und ein Gerätewechsel gewöhnlich nur einmal in der Stunde stattfindet. Mehrfach und nicht ohne Berechtigung wird darum neuerdings wieder auf die schwedische Gymnastik verwiesen mit ihren beiden Sätzen: Der ganze Körper ist jedesmal innerhalb der gewährten Übungszeit durchzuarbeiten, und: Das Gerät ist um der Übung willen da, nicht die Übung um des Gerätes willen.[5]) Bei der Durcharbeitung des Körpers wird nicht nur die Muskelarbeit in Betracht gezogen, sondern auch der Gang der Atmung und des Blutumlaufs berücksichtigt. Die schwedische 'Tagesübung' enthält folgende Reihe von Übungsarten: ableitende Beintätigkeiten, Übungen zur Streckung des ganzen Körpers, Hangübungen, Gleichgewichtsübungen, ein Spiel, Übungen für die Rückenmuskeln, Marsch- und Laufübungen, Übungen für die Bauchmuskeln, event. eine zweite Hangübung, Übungen für die seitlichen Muskeln, Sprungübungen und Atmungsübungen. Die ableitenden Beintätigkeiten sind leichtere Bewegungen, die, ohne Geräte ausgeführt, Rumpf und Glieder gelenkig machen und den Blutkreislauf anregen sollen. Sie werden nicht nur am Anfang der Stunde ausgeführt, ebensowenig wie die Atmungsübungen nur am Ende der Übungszeit, wo sie allerdings als beruhigende Ab-

[1]) Die Literatur über die einzelnen Gebiete des Übungsstoffes s. in EHb. am Schluß der betr. Artikel und bei Schröer, Methodik, S. 96.

[2]) Schnell, Die Übungen des Laufens, Springens und Werfens im Schulturnen, Leipzig 1898. Witte, Die wichtigsten Schwünge des deutschen Ringens, Leipzig 1894; Witte, Deutsches Ringbüchlein, Leipzig 1892.

[3]) Elsaß-Lothringen (Vorschr. von 1883) hebt bes. Steinstoßen und Gerwerfen hervor.

[4]) Man vgl. im Preuß. Leitf. S. 61, wo der verlangte Wechsel zwischen Laufen an und von Ort und Gehen an und von Ort für beide Bewegungsarten eine Änderung ihres gewöhnlichen Zeitmaßes zur Voraussetzung hat.

[5]) Es darf also keinesfalls der logisch einwandfreien Folge der Übungen zuliebe auf die allseitige Ausbildung des Körpers verzichtet werden.

schlußtätigkeit bevorzugt sind, vorgenommen werden; beide Übungsarten kommen vielmehr überall da zur Verwendung, wo als Folgen anstrengender Übungen Unregelmäßigkeiten des Blutumlaufes und der Atmung sich bemerkbar machen. Bei alledem werden die Übungen so einfach wie möglich gewählt. Auf die Vorzüge des schwedischen Turnens hat zuerst Rothstein nachdrücklich hingewiesen, später der italienische Physiolog Mosso[1]), F. A. Schmidt-Bonn[2]) und neuerdings mit rückhaltloser Anerkennung der Direktor der belgischen Militärturnanstalt Lefebure.[3]) F. A. Schmidt, der den Wert der schwedischen Gymnastik gegenüber der formalen Bewegungsschule des Spießschen und dem zersplitternden Empirismus des Jahnschen Turnens hervorhebt, ohne dem deutschen Turnen seine Vorzüge abzusprechen, hat noch das besondere Verdienst, den Übungswert bei der Beurteilung der Turnübungen in den Vordergrund gestellt — er unterscheidet demgemäß Kraftübungen (umfängliche und begrenzte), Geschicklichkeits-, Schnelligkeits-, Dauer-, Aufmerksamkeits-, Schlagfertigkeitsübungen — und darauf hingewiesen zu haben, daß das Übungsbedürfnis je nach dem besonderen physiologischen Charakter der verschiedenen Lebensalter verschieden ist.[4]) Die Ordnung des Übungsstoffes für das Schulturnen unter Berücksichtigung der Ergebnisse seiner und ähnlicher Arbeiten ist eine der wichtigsten Aufgaben für die nächste Zeit. Für die möglichst genaue Feststellung der den einzelnen Körperhaltungen und -bewegungen zuzuschreibenden physiologischen Wirkung, deren Kenntnis erst den richtigen Maßstab für die Beurteilung ihres Übungswertes liefert, würde die Einrichtung einer besonderen wissenschaftlichen Anstalt nach Art der schon 1882 in Paris von Marey und Demeny auf halbschiedliche Kosten des französischen Staates und der Stadt Paris eingerichteten 'physiologischen Station' von wesentlichem Nutzen sein.[5])

[1]) Die körperliche Erziehung der Jugend, übersetzt von J. Glinzer, Hamburg 1894. — Von den Widerlegungen mancher in diesem Buche aufgestellten Behauptungen vgl. besonders F. A. Schmidt, ZSg. 1895, 321 und Grützner, DTz. 1896, 2 und 30.

[2]) Die Gymnastik an den schwedischen Volksschulen, Berlin 1900.

[3]) L'Éducation physique en Suède, Bruxelles 1903. Die neueste schwedische Darstellung rührt von dem Vorsteher des Kgl. gymnastischen Zentralinstituts in Stockholm, L. M. Törngren, her und ist betitelt: Lärobok i Gymnastik för Folkskollärare- och Folkskollärarinneseminarier. Stockholm 1905.

[4]) Die Ergebnisse seiner Untersuchungen hat er zusammengefaßt in dem für jeden Turnlehrer unentbehrlichen Buche 'Unser Körper'², Leipzig 1903, welches außer einer Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers eine ausführliche Bewegungslehre der Leibesübungen enthält; noch kürzer und bestimmter unter Weglassung der rein anatomischen Abschnitte in seiner 'Physiologie der Leibesübungen', Leipzig 1905, und besonders übersichtlich auf zwei, Leipzig 1904, erschienenen Tafeln: I. Einwirkungen und Erfolge der Leibesübungen bei der Schuljugend und II. Übersicht der für die verschiedenen Altersstufen zweckmäßigsten Leibesübungen. Hingewiesen sei auch auf zwei neuere Werke Demenys: Les bases scientifiques de l'éducation physique, Paris 1902, und Mécanisme et éducation des mouvements, Paris 1904.

[5]) Von den Geräten werden in Baden, vom Schnursprunggestell abgesehen, Reck, Barren und Pferd fast ausschließlich gebraucht; doch bleibt das Pferd den oberen Klassen vorbehalten; Anlaufsprünge über den Bock sind erst vom 7., über das Pferd erst vom 9. Schuljahre an statthaft, falls der Turnlehrer selbst Hilfestellung gibt. In Württem-

Die Turnspiele, deren hervorragender Übungswert[1]) von allen Seiten anerkannt ist, haben in allen amtlichen Lehrplänen als ein Bestandteil des Turnunterrichtes Aufnahme gefunden; ihr Betrieb auch außerhalb der Schulzeit wird gewünscht; in Hessen soll nach einer Verfügung von 1900 auf die Bildung von Spielvereinigungen der Schüler nach Möglichkeit hingewirkt werden. In Preußen ist ausdrücklich in einer Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 14. März 1892 vom Regierungsvertreter erklärt worden, daß die Einrichtungen für das freie Jugendspiel durch die Einführung der dritten Turnstunde in keiner Weise berührt würden; wohl aber sei es statthaft, von den drei Turnstunden, besonders auf der Unterstufe, eine angemessene Zeit zur Einübung der Bewegungsspiele zu verwenden. Der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele, dem die allgemeine Wiederbelebung der Schulspiele zu danken ist, hält die verbindliche Beteiligung aller Schüler an den von der Schule außerhalb der Turnstunden eingerichteten Spielgelegenheiten für wünschenswert und hat sich vor kurzem mit einer entsprechenden Eingabe an die Behörden gewandt.[2])

Turnmärsche werden außer in Bayern in allen größeren deutschen Staaten empfohlen. In Hessen waren 1883 mindestens monatliche Schulausflüge angeordnet worden; eine Verfügung von 1900 aber ist wesentlich zurückhaltender und überläßt es der Lehrerkonferenz, ob und wie viele Ausflüge unternommen werden sollen. Die preußischen Lehrpläne von 1901 verlangen öfter auszuführende Turnmärsche. Darunter sind vermutlich, wo die Lage der Schule oder der Turnstunde nicht gestattet, die fürs Turnen festgesetzte Zeit dazu zu benutzen, die im Runderlaß vom 17. Juni 1886 (E. u. E. S. 45) erwähnten Halbtagswanderungen zu verstehen; um diese zu ermöglichen, ist es den Direktoren gestattet, den Nachmittagsunterricht für eine oder mehrere Klassen auszusetzen, aber nicht häufiger als zweimal im Jahre für jede Klasse.[3])

Das Schwimmen ist in Bayern schon in der Schulordnung für die Gym-

---

berg ist der Springkasten unbekannt, dagegen der Stemmbalken, gewissermaßen eine Vereinigung mehrerer Pferde, im Gebrauch. Die Lehraufgaben für Elsaß-Lothringen von 1883 schließen auf allen Turnstufen Kletterübungen am Seil und an dünnen Stangen aus; in Bayern sollen die Kletterübungen an einer Stange mit Vorsicht betrieben werden.

[1]) Vgl. Schmidt, Der Einfluß der Turnspiele auf das Nervensystem (Jb. 1903, 81) und die trefflichen Worte Eitners in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 4. bis 17. Dezember 1890 S. 467ff. Vgl. auch Witte, Das Ideal des Bewegungsspiels. Berlin 1896.

[2]) Vgl. Raydt, Spielnachmittage. Leipzig 1905. In Preußen waren 1902 an mehr als der Hälfte aller Anstalten Turnspiele außerhalb der Turnstunden eingerichtet, und an 5 % aller Anstalten war die Beteiligung an diesen Spielen verbindlich. Allgemeine Spielpflicht herrschte in Braunschweig, Sachsen-Altenburg und Bremen; dagegen hatten in Württemberg, Baden und Elsaß-Lothringen überhaupt nur wenige höheren Schulen einen Spielbetrieb. — Über den Unterschied zwischen Spiel und Sport und die Gefahren des letzteren vgl. Gasch NJ. VI (1903) 339.

[3]) Über die Schulausflüge vgl. Krollicks mit reicher Literaturangabe versehenen Artikel 'Ausflüge' in Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Wien und Leipzig 1904. H. Lorenz Jb. XII (1903) 1 und in 'Wehrkraft durch Erziehung' S. 199, sowie VD. XXXII (Sachsen 1889).

nasien von 1891 ein Lehrfach, wenn auch nur ein Wahlfach;[1]) und in allen deutschen Lehrplänen außer den badischen wird es zur Pflege empfohlen. Preußen verlangt in den jährlichen Schulberichten über den Stand der Leibesübungen auch Angaben über das Schwimmen, besonders über die Zahl der Freischwimmer und der Schüler, die schwimmen gelernt haben. Der Schwimmunterricht als Klassenunterricht hat sich erst in den letzten Jahren besonders in Hamburg, Elberfeld und Dresden entwickelt. Die Vorbereitung erfolgt in Gestalt der sogenannten Trockenschwimmübungen[2]) in der Turnstunde und ermöglicht eine erhebliche Abkürzung der Ausbildungszeit im Wasser. In Württemberg können nach der Turnordnung von 1902 einzelne Turnstunden zu Schwimmstunden verwendet werden, wenn mindestens die Hälfte der Schüler sich beteiligt. — Dasselbe gilt vom Eislauf, der, abgesehen von Baden, in allen Lehrplänen empfohlen wird. In den preußischen Lehrplänen von 1901 wird das Schlittschuhlaufen nicht erwähnt im Gegensatz zu denen von 1891, während es doch schon im Ministerialerlaß vom 10. September 1860 (E. u. E. S. 11) mit dem Turnunterricht in Verbindung gebracht wurde. Daß sich gewisse Elemente des sogenannten Kunstlaufens durch Freiübungen in der Turnstunde vorbereiten lassen, steht außer Zweifel.

Das Rudern erwähnt von den Lehrplänen nur der hessische; dagegen beschäftigt sich ein Erlaß des Kaisers vom 27. Januar 1898 mit den Ruderübungen der Schüler.[3]) — Das Fechten ist nur ausnahmsweise Unterrichtsgegenstand, am häufigsten in den thüringischen Staaten; dort wird auch das Hiebfechten, sogar das Säbelfechten, neben dem Stoßfechten betrieben. Von den größeren Staaten läßt Baden in O I das Bajonettieren mit Fechtgewehren üben; in Württemberg und in Preußen pflegen einzelne Anstalten das Stoßfechten.[4])

Von den äußeren Einrichtungen, welche der Betrieb des Turnunterrichts voraussetzt, ist keine von so weitgehendem Einfluß auf die Entwicklung des ganzen Übungsgebietes gewesen wie die Turnhalle. Hervorgerufen teils durch das Verbot der Turnplätze, teils durch den Wunsch, die Leibesübungen auch während der unwirtlichen Jahreszeit fortzusetzen, und begünstigt durch die Eingliederung des Turnens in den Schulunterricht, hat die Turnhalle dem formalistischen Betriebe des Turnens, dem Kunstturnen gegenüber dem Naturturnen, außerordentlich Vorschub geleistet. Während für GutsMuths und Jahn die Begriffe Turnen und freie Natur untrennbar verbunden waren, kann man es heute erleben, daß die Turnübungen bei dem günstigsten Wetter in der geschlossenen Halle vorgenommen werden. Aber schon macht sich eine Besserung bemerkbar: der Forderung der amtlichen Bestimmungen in den meisten deutschen Staaten, möglichst im Freien zu turnen, entspricht die andere, daß

[1]) In Sachsen-Meiningen wird in fast allen höheren Schulen regelrechter Schwimmunterricht erteilt.

[2]) Vgl. u. a. Striegler und Lorenz, Übungen für das Trockenschwimmen. Leipzig 1904. Weiteres über Einrichtung des Klassenschwimmunterrichtes s. CB. 1904. 218.

[3]) Näheres s. Wickenhagen, Das Rudern a. d. höh. Schulen Deutschlands. Leipzig 1903.

[4]) Nach einer Ministerialverordnung von 1861 (E. u. E. S. 13) darf in Preußen ein über das Stoßfechten hinausgehender Fechtunterricht nicht erteilt werden.

jeder Schule außer der Turnhalle ein Turn- und Spielplatz zur Verfügung stehen soll. In Sachsen wird sogar[1]) ein bedeckter Spielplatz neben einem offenen als wünschenswert bezeichnet. Besonders eingehende Bestimmungen über Beschaffenheit und Einrichtung von Turnhalle und Turnplatz enthalten die württembergische Turnordnung von 1902 und die Vollzugsverfügung dazu vom 15. Januar 1903. In Preußen ist noch der Ministerialerlaß vom 8. März 1879 maßgebend, in welchem leider ein besonderer Raum für das Ablegen der Kleider und das Wechseln des Schuhzeugs nicht vorgesehen ist.[2]) Eigentümlich ist den württembergischen Turnhallen die $1/6$ bis $1/5$ der ganzen Bodenfläche ausmachende weiche Niedersprungstelle innerhalb der Turnhalle.[3]) — Die Geräteeinrichtung soll jedes Hauptgerät in 3 bis 4 Exemplaren enthalten. Eine vollständige Zusammenstellung der nötigen Turngeräte enthält das 1902 abgegebene Gutachten des Bremer Turnlehrervereins über die Beschaffenheit und Einrichtung von Schulturnräumen (MTw. XXII 144). Ein für jede Turnhalle unentbehrliches Ausstattungsstück ist ein Verbandskasten oder noch besser ein Schrank für Verbandzeug, wie er z. B. in den städtischen Schulen von Hannover eingeführt ist, beschrieben ZSg. XVII 424.[4])

Bei der Einordnung des Turnens in den Schulorganismus ist jetzt fast

---

[1]) Verordnung vom 3. April 1873 s. Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen, S. 655. — In den VD. LVII (Rheinpr. 1899) S. 128 verlangt der Mitberichterstatter statt der geschlossenen Turnhalle eine für die klimatischen Verhältnisse am Rhein ausreichende wirkliche Halle, d. h. ein auf Säulen ruhendes Dach, welches der frischen Luft von allen Seiten Zutritt läßt und vor Feuchtigkeit der Luft und des Erdbodens schützt.

[2]) Doch sind neuerdings auch in staatlichen Anstalten mancherlei Verbesserungen eingeführt worden, ohne daß sie in amtlichen Erlassen festgelegt sind. Vgl. Delius, Über den Bau und die Einrichtung von Gebäuden für die höheren Lehranstalten in Preußen. Berlin 1903.

[3]) Über die Reinigung und Heizung der Turnhalle haben alle Behörden genaue Verordnungen erlassen (Preußen besonders 1898: E. u. E. S. 79); gegen die Staubgefahr schützt am besten der leider sehr teure Linoleumbelag auf dem Fußboden und der Gebrauch besonderer Turnschuhe nur für die Turnstunde. Vgl. auch J. C. Lion, Artikel 'Turnanstalten' in EHb. III 159 und den Abschnitt 'Die Turnhallen' in Eulenberg und Bach, Schulgesundheitspflege[2] I. Berlin 1900. S. 450. Unter den staubbindenden Ölen hat sich das von Herm. Matthias, Berlin C 2, gelieferte Aspersit bis jetzt für Turnhallen am besten bewährt.

[4]) Als ausführliche fachmännische Monographie über Turnräume ist zu nennen Lindheimer, Turnanstalten[2] 1903 im 'Handbuch der Architektur' von Durm, Ende und Schmidt-Darmstadt, IV. Teil, 6. Halbband, Heft 1. Stuttgart, Bergsträßer. — Von älteren Gerätebeschreibungen seien genannt: Kluge und Euler, Turngeräte und Turneinrichtungen für Schul- und Militärturnanstalten und Turnvereine, Berlin 1872 und J. C. Lion, 60 Tafeln Werkzeichnungen von Turngeräten[3]. Leipzig 1883. Vgl. auch Goetz und Rühl, Anleitung für den Bau und die Einrichtung deutscher Turnhallen. Leipzig 1897, Strauch; Meyer-Hagen, Anlage und Ausstattung von Turnplätzen und Turnhallen für das Schul- und Vereinsturnen (= Gasch, Deutsche Volksturnbücher, 31./32. Heft). Leipzig 1905, Hesse, und Kregenow und Samel, Gerätkunde für Turnlehrer und Turnvereine. Berlin 1905, Weidmann. Die namhaftesten Gerätfabrikanten, die man bei Bedarf zusammengesetzter Geräte immer vorteilhafter in Anspruch nimmt als einheimische, in der Gerätetechnik unerfahrene Handwerker, sind Buczilowsky, Berlin W. 57; A. Zahn, Berlin SO. 26; Heinr. Meyer, Hagen (Westf.); Oswald Faber, Leipzig-Lindenau; Dietrich und Hannak, Chemnitz 4; C. H. Pfeifer, Frankenthal-Rheinpfalz. — Spielgeräte liefern u. a. Dolfs & Helle, Braunschweig 2.

überall in Deutschland das Klassenturnen an Stelle des Massenturnens, wenigstens grundsätzlich, zur Anerkennung gelangt. Das letztere, d. h. das gleichzeitige Turnen sämtlicher Schüler der Anstalt unter teilweise selbst erwählten Vorturnern, deren Tätigkeit der Lehrer nur durch Unterweisung und Beaufsichtigung beeinflußt, hat eine besonders warme Verteidigung gefunden in O. Jägers 'Aus der Praxis',[1]) hauptsächlich wegen der Gelegenheit, die es dem Schüler bietet, das ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι zu lernen und in einem Organismus zu arbeiten, den er selbst mitgeschaffen hat. Es bedarf aber keines Nachweises mehr, daß eine nachdrückliche, gleichmäßige Förderung der leiblichen Tüchtigkeit und eine sich auf alle Schüler in gleicher Weise erstreckende Ausnutzung der charakterbildenden Werte der Leibesübungen, soweit sie überhaupt möglich ist, dann am sichersten erzielt wird, wenn jeder Schüler unter der unmittelbaren Einwirkung des Lehrers steht. Daß die schon von Spieß erhobene Forderung des Klassenturnens so lange auf ihre Verwirklichung hat warten müssen, ist vor allem den Schwierigkeiten zuzuschreiben, die daraus besonders in großen Anstalten und bei ungenügenden Turnräumen für den Stundenplan entstehen.[2]) Diese Umstände haben auch dazu geführt, daß das reine Klassenturnen, bei dem jede Schulklasse eine Turnabteilung bildet, in Preußen und in manchen kleineren Staaten noch immer nur zum Teil durchgeführt ist. Während in Bayern, Sachsen, Württemberg und Baden nur in Ausnahmefällen (meist in kleineren Anstalten, und dann zählt die vereinigte Abteilung in Württemberg höchstens 30, in Baden höchstens 40 Schüler) ungleichaltrige Klassen zu einer Turnabteilung vereinigt werden, waren in Preußen 1902 30 % aller Turnabteilungen so gebildet; auch die Vereinigung von VI und V war nicht selten.[3])

---

[1]) I. Teil (Wahrnehmungen u. Ratschläge) Nr. 248—255 und II. Teil (Lehrkunst u. Lehrhandwerk), S. 172, wo er das Klassenturnen von IV an aufwärts verwirft.

[2]) Vgl. schon Verhandlungen der 35. Vers. deutscher Philologen und Schulmänner in Stettin 1880. Noch heute wird das Klassenturnen rücksichtslos bekämpft, wo es sich darum handelt, den gesamten wissenschaftlichen Unterricht auf den Vormittag zu verlegen. Vgl. den Vortrag von Böhm, Die neuen Lehrpläne im Lichte der Hygiene, ZSg. 1902, 133 und dagegen ebenda S. 167 Perlewitz, Über den Stundenplan der höheren Lehranstalten und seine Schwierigkeiten. Hier sei auch auf Boltok, Über die Beziehungen zwischen Ermüdung, Raumsinn der Haut und Muskelleistung (Psycholog. Arbeiten, hrsgeg. von Kräpelin, Bd. IV, H. 2), verwiesen, dessen Ergebnisse die Herausgeber der ZSg. zu der wiederholten Erklärung veranlaßten, daß sie 'die praktischen Schlußfolgerungen für die Schule, die aus den vorhandenen Ermüdungsmessungen mit Bezug auf den Stundenplan, geteilten oder ungeteilten Unterricht, Einfügung der Turnstunden usw. gezogen worden sind, für verfrüht und wissenschaftlich nicht genügend begründet halten.' ZSg. 1903, 97. Vgl. auch Güßfeldts Bemerkung in der Dezemberkonferenz 1890 (S. 474) über eigene Erfahrungen, VD. LVII (Rheinprov. 1899), 50 und Dornblüth, Wie und wann soll in der Schule geturnt werden. Dtsch. Turnztg. 1900, 7. Übrigens steht fest, daß die Zahl der Befreiungen vom Turnunterricht überall da erheblich ist, wo die Turnstunden von den übrigen Unterrichtsstunden getrennt liegen.

[3]) Daraus ergibt sich ohne weiteres für Preußen eine ganz erheblich größere Stärke der Turnabteilungen, wodurch für den Lehrer die Übersicht und damit die gleichmäßig gute Förderung aller Schüler beträchtlich erschwert wird. Nach Ausweis der Jahresturnberichte der preußischen höh. Schulen über das Schuljahr 1902 überstiegen von den berichtenden

Die den Leibesübungen zugestandene Wochenstundenzahl beträgt in Preußen seit 1892 3 (und diese 3 Stunden sind jetzt an fast allen höheren Schulen eingerichtet); von den übrigen deutschen Staaten sind mit sämtlichen Schulen nur Sachsen-Altenburg und Waldeck-Pyrmont dem Beispiele Preußens gefolgt; in allen anderen Staaten verlangen die amtlichen Lehrpläne 2, in Württemberg mindestens 2 Stunden; in Wirklichkeit haben, besonders in den kleineren Staaten, eine Anzahl Anstalten dreistündigen Turnunterricht eingeführt. — Die Beteiligung am Turnunterricht ist überall verbindlich; Befreiungen werden nur auf Grund einer ärztlichen, hier und da amtsärztlichen Bescheinigung vom Direktor der Anstalt meist auf $^1/_2$ Jahr ausgesprochen.[1]) Als körperliche Fehler, die eine dauernde Befreiung vom Turnunterricht nötig machen, sind nur Lähmungen, tuberkulose Lungen- und Gelenkerkrankungen, Herzklappenfehler und Neigung zu schweren Blutungen zu bezeichnen. Mehrere Staaten empfehlen für die ärztliche Bescheinigung ein bestimmtes Muster, z. B. Preußen durch Ministerialverfügung von 1895 (E. u. E. S. 66). Wiedergeimpfte Kinder sind in Preußen 14 Tage lang vom Turnunterricht zu befreien (E. u. E. S. 28). Leider ist es immer noch in einzelnen Staaten, z. B. in Sachsen im letzten Vierteljahr, den Anstaltsleitern gestattet, die Abiturienten längere Zeit vor der Reifeprüfung vom Turnunterricht zu entbinden.[2]) — In den Zeugnissen hat das Turnen überall seine Stelle gefunden; in den Zeugnissen über die wissenschaftliche Befähigung zum einjährig-freiwilligen Dienst ist die Befreiung eines Zöglings vom Turnen ausdrücklich zu vermerken. Der Wunsch, daß das Turnzeugnis in zweifelhaften Fällen bei der Zuerkennung der genannten Befähigung den Ausschlag geben möge,[3]) hat bis jetzt keine Erfüllung gefunden. Beachtenswert ist auch ein anderer Vorschlag Wickenhagens[4]), statt der nackten Nummer für das Turnen im Abgangszeugnis ein knapp gehaltenes freieres Urteil auszusprechen.

Mit der Wertschätzung des Turnunterrichtes hängt die Frage zusammen,

---

Anstalten mit ihrer Höchstzahl der Stärke einer Turnabteilung 45 % der Schulen die Zahl 60, 8 % die Zahl 80; und an fast 20 % der Anstalten überstieg die Mindestzahl 40. Die Rücksicht auf diese großen Turnabteilungen ist wohl auch in der Bestimmung der neuesten preußischen Lehrpläne zu erkennen, daß in den oberen Klassen auch das Riegenturnen zulässig ist.

[1]) Daß die Befreiungen immer noch sehr zahlreich sind, geht aus dem genannten Aufsatz von Rossow (Dtsch. Turnztg. 1902, 651) hervor. — In Preußen waren 1902 von dem gesamten Turnunterricht zwischen 10 % und 20 % der Schüler befreit im Sommer an $^1/_4$, im Winter an fast $^1/_3$ der berichtenden Anstalten. — S. auch MTw 1905 und 1906.

[2]) Über die Befreiungen muß nach einer preußischen Ministerialverfügung von 1894 (E. u. E. S. 64) alljährlich in den Schulnachrichten berichtet werden und zwar in einem besonderen Abschnitt 'Mitteilungen über den Unterricht im Turnen, für dessen ziemlich reichen Inhalt die Form genau vorgeschrieben ist. Einen ähnlich ausführlichen Turnbericht verlangt neben dem Schulbericht Württemberg; in Hessen fällt seit 1875 dem Turninspektor die Aufgabe zu, eine fortlaufende Statistik des Turnens im Großherzogtum zu führen; in Bayern ist ein jährlicher Bericht über die Pflege der freiwilligen körperlichen Übungen vorgeschrieben.

[3]) Vgl. VD. XLVI (Schleswig-Holstein 1895) S. 293.

[4]) 'Turnen und Jugendspiel' S. 56.

wer den Turnunterricht an höheren Schulen erteilen soll.[1]) Unter allen Umständen ist es wünschenswert, daß der Turnlehrer dem Kollegium der Anstalt angehöre; doch ist das an manchen kleineren Anstalten nicht der Fall. Freilich das Spießsche Ideal, daß jeder Klassenlehrer seine Klasse im Turnen unterrichtet, wird so bald nicht verwirklicht werden. Dazu ist die Zahl der zu Turnlehrern ausgebildeten oder zu diesem Amte sich eignenden Mitglieder der Lehrerkollegien viel zu gering. Insbesondere ist die Zahl der akademisch gebildeten, zum Turnunterricht ordnungsgemäß befähigten Lehrer so niedrig, daß sie, wollte man nur ihnen den Turnunterricht überlassen, der Gefahr ausgesetzt wären, ihren wissenschaftlichen Fächern entfremdet zu werden. Um dieser Gefahr zu begegnen, haben mehrere Staaten eine Höchstzahl von Turnstunden für akademisch gebildete Lehrer festgesetzt, z. B. Preußen 6 (E. u. E. S. 73), Baden 4. Will man nun nicht auf ungenügend für das Fach vorgebildete Lehrkräfte zurückgreifen, so ist man genötigt seminaristisch gebildete Lehrer oder Fachturnlehrer heranzuziehen. Gegen die Verwendung der an der Anstalt selbst beschäftigten Elementarlehrer in den Klassen, in denen sie anderen Unterricht erteilen, ist jedenfalls nichts einzuwenden. Die Fachturnlehrer stehen allerdings der intellektuellen Ausbildung der Schüler ferner, sie haben aber den großen Vorteil, daß sie den Gang des Unterrichts eine ganze Reihe von Klassen hindurch beherrschen, und bieten somit für die Gleichmäßigkeit und Einheitlichkeit der Entwicklung eine gute Gewähr; und die erziehliche Wirkung wird beim Turnen mehr als in jedem anderen Unterrichtsgegenstand durch die geeignete Lehrerpersönlichkeit aus dem Fache selbst heraus gewonnen. So sind denn im letzten Jahrzehnt eine Anzahl von Städten dazu geschritten, den Turnunterricht an ihren höheren Schulen fest angestellten Fachturnlehrern zu übertragen; so Berlin, Hannover, Breslau u. a.[2]) Die Ausbildung der Turnlehrer ist in der letzten Zeit auf Anregung des Deutschen Turnlehrervereins in allen Teilen Deutschlands der Gegenstand lebhafter Besprechungen gewesen, die ihren Niederschlag gefunden haben in einem Pfingsten 1904 bei der Allgemeinen deutschen Turnlehrerversammlung in Quedlinburg gehaltenen Vortrag von Schmuck, abgedruckt MTw. 1904, 257. Fast sämtliche Vorschläge nehmen den schon vor 40 Jahren von Küppers[3]) ausgeführten Gedanken wieder auf, die Ausbildung der akademisch gebildeten Turnlehrer sei auf die Universität

---

[1]) Diese Frage ist sehr ausführlich behandelt VD. LVII (Rheinprov. 1899) S. 69.

[2]) In Preußen wurden 1902 etwa 40 % aller Turnstunden an höheren Schulen von akademisch gebildeten, 25 % von Elementarlehrern derselben Anstalt, 10 % von technischen Lehrern (Zeichen- und Gesanglehrern) und 22 % von reinen Fachturnlehrern gegeben; in Bayern geben Fachturnlehrer etwa $^4/_5$ des Turnunterrichts; in Sachsen wurden 1900 16 % der Turnstunden von akademisch gebildeten und 84 % von seminaristisch gebildeten Turnlehrern erteilt (s. Misselwitz, ZTJ. IX 405); in Württemberg geben Fachturnlehrer etwa die Hälfte aller Turnstunden. In Baden dagegen gibt es nur einen Fachturnlehrer; im übrigen sind dort etwa $^1/_3$ der Turnstunden Lehrern mit Universitätsbildung übertragen, $^2/_3$ aus dem Seminar hervorgegangenen.

[3]) Organisationsplan zur Gründung von Turnanstalten und turnerisch-pädagogischen Seminarien an den Universitäten. Leipzig 1867.

zu verlegen.[1]) Mehrfach ist auch der Gedanke aufgetaucht, daß für die Erwerbung der Anstellungsfähigkeit von jedem Kandidaten des höheren Schulamts neben der wissenschaftlichen und praktisch-pädagogischen Ausbildung ein bestimmtes Maß von Turnfertigkeit und Verständnis für den Turnunterricht zu fordern sei. Eine solche Bestimmung würde durchaus im Sinne des Kaisers sein, der bei der Dezemberkonferenz 1890 erklärte: 'Jeder Lehrer, der gesund ist, muß turnen können, und jeden Tag soll er turnen.' Die Verwirklichung des in Preußen mehrfach wiederholten Vorschlages, die Turnbefähigung gleichwertig mit einem Teil einer wissenschaftlichen Lehrbefähigung für das Oberlehrerzeugnis anzurechnen,[2]) ist an dem Widerstande der Behörden gescheitert; und ob und wieweit die Erwerbung der Turnlehrbefähigung neben einem Oberlehrerzeugnis zu einer früheren Anstellung führt, bedarf noch der Untersuchung. Zur Ausbildung von Turnlehrern haben alle größeren Staaten in der Landeshauptstadt eine besondere Turnlehrerbildungsanstalt eingerichtet; es gibt solche Anstalten in Berlin[3]), München, Dresden, Stuttgart, Karlsruhe und Darmstadt. Über die Verteilung der Kurse an diesen Anstalten, über ihre Dauer und Einrichtung gibt eine Zusammenstellung von Wickenhagen (ZTJ. V 296) Auskunft, besonders die Dauer der Kurse ist recht verschieden; in Württemberg und Sachsen sind besondere Wiederholungskurse vorgesehen, in Baden wird wiederholtes Durchmachen eines Kursus vorausgesetzt. Daß Wiederholungskurse, die nur geringe Dauer zu haben brauchen, sich für den Turnunterricht sehr gewinnbringend gestalten lassen, liegt auf der Hand, insbesondere dann, wenn die Leiter und Lehrer der Kurse, wie es in fast allen größeren Bundesstaaten außer Preußen der Fall ist, die Verpflichtung haben, in einem kürzeren Zeitraum von 3 bis 4 Jahren den Turnbetrieb an sämtlichen höheren Schulen des Landes zu besichtigen.[4]) — In einer größeren Reihe von Städten haben sich die Turnlehrer zu Turnlehrervereinen zusammengetan, um durch den Austausch ihrer Erfahrungen und Studien sowie durch praktische Turn- und Spielvorführungen ihre Fachkenntnisse zu erweitern und ihre Berufsinteressen zu fördern, und die meisten dieser Vereine haben sich wiederum 1893 zum 'Allgemeinen deutschen Turnlehrerverein' zusammengeschlossen, der nicht nur auf den durchschnittlich alle 3 Jahre abgehaltenen Allgemeinen deutschen Turnlehrerversammlungen[5]), sondern auch in der Zwischenzeit durch An-

[1]) An mehreren Universitäten, z. B. Bonn, Breslau, Halle, Königsberg, Münster, werden mit staatlicher Unterstützung Vorbereitungskurse für die Turnlehrerprüfung abgehalten, die jährlich im Februar oder März an den genannten Orten oder in Berlin und Greifswald abgelegt werden kann. Die 1894 erlassene preußische Prüfungsordnung für Turnlehrer s. E. u. E. S. 95. In den übrigen größeren Bundesstaaten sind die Prüfungen in der Regel mit den Turnlehrerbildungsanstalten verbunden. [2]) Z. B. von Heinrich, ZTJ. IX 183.

[3]) Die Aufnahmebestimmungen s. E. u. E. S. 88. Vgl. über die wesentlich abweichenden Verhältnisse der Turnlehrerausbildung in Schweden Lefebure a. a. O. S. 4 und die beachtenswerten Vorschläge in Demenys 'Plan d'un enseignement supérieur de l'éducation physique'. Paris 1899.

[4]) Vgl. Neuendorff, Die Turnlehrer an den höh. Lehranstalten Preußens. Berlin 1905.

[5]) Die letzte fand Pfingsten 1904 in Verbindung mit der Enthüllung des GutsMuthsdenkmals in Quedlinburg statt.

regung und Unterstützung wichtiger Untersuchungen, z. B. augenblicklich einer neuen Statistik des deutschen Schulturnens, die Tätigkeit der Zweigvereine lebendig erhält und fördert.[1])

Der Lehrbetrieb im Turnunterricht hat den für jeden Unterricht geltenden methodischen Vorschriften zu genügen[2]): der Turnlehrer muß in der Auswahl des Übungsstoffes ein regelmäßiges Fortschreiten vom Leichten und Einfachen zum Schwereren beachten, angemessenen Wechsel in die Übungen hineinbringen und der Forderung der Anschaulichkeit vor allem dadurch genügen, daß er die Übungen fehlerfrei vormacht. Daneben aber soll der Turnunterricht mit frischem, fröhlichem Sinne betrieben werden. Lebhafte Bewegung muß sich in jedem Teile der Turnstunde entwickeln, auch beim Gerätturnen; darum ist von dem Grundsatz, daß so viele Schüler wie möglich gleichzeitig üben, nur da abzuweichen, wo Unübersichtlichkeit oder Überanstrengung eintritt, besonders bei Dauerübungen.[3]) Im einzelnen wird aber das regelmäßige Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren, sofern Kraft, Ausdauer und Koordinationsfähigkeit durch steigende Anforderungen entwickelt werden sollen, nur möglich, wenn die Übungen, welche eine lange Erfahrung als die zur Erreichung des angegebenen Zweckes nützlichsten erkannt hat, in der richtigen Reihenfolge, zu einem Lehrplan zusammengestellt, zur Anwendung kommen. Daß bei der Auswahl dieser Übungen auf die physiologischen Bedürfnisse der betreffenden Altersstufen Rücksicht zu nehmen ist, ergibt sich aus den früheren Ausführungen; ebenso, daß der Übungsstoff jeder einzelnen Turnstunde durch diese Bedürfnisse und durch die physiologische Einwirkung der verschiedenen Übungen bestimmt wird.

Von letzterem Gesichtspunkte aus ist der herkömmliche, lediglich auf äußere Umstände gegründete Aufbau der Turnstunde aus Ordnungs-, Frei- und Gerätübungen oder aus Gerätübungen und Turnspiel nicht aufrecht zu erhalten; danach erscheint auch die Forderung des preußischen Leitfadens, daß innerhalb der Übungszeit sowohl der Ober- als auch der Unterkörper geübt werde, zu mechanisch. Nicht die äußeren Umstände und Hilfsmittel, unter denen die Übungen sich vollziehen, sind für ihre Auswahl und ihre Anordnung innerhalb

[1]) Um seine Mitglieder gegen alle Gefahren der nach den Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches besonders dem Turnlehrer drohenden Haftpflicht zu sichern, vermittelt der Vorstand des Allgemeinen deutschen Turnlehrervereins (Vorsitzender zurzeit Turninspektor Böttcher in Hannover) für die Mitglieder der Zweigvereine den Abschluß einer Haftpflichtversicherung mit der Allgemeinen Frankfurter Versicherungsgesellschaft. Über die Frage der Haftpflicht vgl. besonders auch die Ausführungen des Kieler Juristen Prof. Weyl, ZTJ. X 66 u. 85.

[2]) Vgl. J. C. Lion, Bemerkungen über den Turnunterricht in Knaben- und Mädchenschulen[2]. Leipzig 1888. Maul, Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen, 3 Bde., besonders Bd. I[4]. Karlsruhe 1893. Zettler, Methodik des Turnunterrichts[3]. Berlin 1902. Wickenhagen, Turnen und Jugendspiele, München 1898 (in Baumeisters 'Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen'). Burgaß, Die Leibesübungen an den höheren Schulen. Progr. Realschule Elberfeld-Nordstadt 1899. Schröer, Methodik des Turnens. Leipzig 1904.

[3]) Vgl. Böttcher, ZTJ. X 5.

der Turnstunde von ausschlaggebender Bedeutung; auch nicht die Glieder, von denen die Übungen ausgeführt werden, sondern ihre physiologische Wirkung, zumal bei der Jugend mit ihrer fremden — fördernden wie schädlichen — Einflüssen so zugänglichen körperlichen Entwicklung. Darum ist die Folge der Übungen so aufzustellen, daß unbeschadet der Ausbildung der körperlichen Kraft, der Koordinationsfähigkeit und der charakterbildenden Eigenschaften auf Blutkreislauf, Atmung und Stoffwechsel hinreichend Rücksicht genommen wird. In dieser letztgenannten Beziehung befriedigt ohne Frage die Anordnung der schwedischen Turnstunde — und ganz ähnlich ist auch in Frankreich[1]) die Verteilung des Übungsstoffes innerhalb einer Turnstunde eingerichtet — mehr als die in unserem Schulturnen herkömmliche. Freilich bringt ein häufigerer Wechsel von Freiübungen und Übungen an Geräten anfangs Schwierigkeiten mit sich; besonders stellt die Aufgabe, methodisches Fortschreiten mit Berücksichtigung des physiologischen Einflusses der Übungen und häufigerem Wechsel der äußeren Übungsmittel zu vereinigen, hohe Anforderungen an die Geschicklichkeit und geistige Spannkraft des Turnlehrers; daß sich aber das Ziel erreichen läßt, ist durch erfolgreiche Versuche mehrfach dargetan.[2])

Jedenfalls ist aber wie für jedes andere Lehrfach, so auch für das Turnen ein Lehrplan notwendig, der dem erfahrenen Lehrer nicht eine Fessel sein soll, dem Anfänger aber eine willkommene Stütze bietet, und der vor allem eine geordnete Entwicklung durch die aufeinander folgenden Klassen der Anstalt hindurch gewährleistet. Soweit ferner der Turnunterricht in den verschiedenen Schulen eines größeren Gebietes übereinstimmend geordnet ist, erscheint auch ein einheitlicher Lehrplan für dieses ganze Gebiet möglich und erwünscht. Darum haben die meisten deutschen Staaten, in denen das Klassenturnen durchgeführt ist, einen einheitlichen Übungsplan teils eingeführt,[3]) teils empfohlen;[4]) in Preußen dagegen hat man von einem durchgehenden Lehrplan abgesehen, weil die Einrichtung der Turnabteilungen immer noch große Unterschiede zeigt.[5]) Der schüchterne Versuch, der in den Lehraufgaben von 1891 mit der Aufstellung eines Grundlehrplanes gemacht wurde, ist 1901 ganz aufgegeben worden. Wo sich aber in einem engeren Kreise Gleichheit der Organisation findet, wie in manchen größeren Städten, z. B. Hannover, hat man mit gutem

[1]) Vgl. Demeny, Philippe et Racine, Cours supérieur d'Éducation physique. Paris 1905.

[2]) Man sucht jetzt bei uns mehrfach mit der schwedischen Gymnastik sich abzufinden, indem man die Rumpfübungen mehr als bisher in die beliebten Übungsgruppen der Freiübungen hineinzieht; zur vollen Wirkung kommen aber diese Übungen erst, wenn sie selbständig in einfachster Form ausgeführt werden. Auch die für die Entwicklung der guten Körperhaltung in den Jahren des Wachstums so besonders wertvollen Gleichgewichtsübungen finden durchgehends noch zu wenig Beachtung.

[3]) Bayern und Hessen.

[4]) Württemberg den von Keßler seinen 'Übungsbeispielen' (³ Stuttgart 1905) angefügten, Baden Mauls 'Lehrplan für das Turnen der männlichen Schuljugend' (Karlsruhe 1900).

[5]) Böttcher, EHb. I 623 und Dtsch. Turnztg. 1901, 873 verlangt trotzdem Klassenziele für die ganze preußische Monarchie.

Erfolg auch hier den Betrieb auf einem eingehenderen Schulturnplan aufgebaut.[1])

Wie nun die einzelne Übung am sichersten, leichtesten und richtigsten dem Schüler übermittelt wird, das ist durch die turnmethodischen Schriften bewährter Meister wie Spieß, Lion, Zettler und Maul[2]) festgestellt worden. Danach wird die Übung erst in ihren Teilen und dann im ganzen auf Befehl und nach Zählen, unter sorgfältigem, aber kurzem Verbessern des Lehrers so lange geübt, bis sie ohne Mühe und fehlerfrei gelingt; dann folgt die taktmäßige Ausführung, auch fortgesetzt, und schließlich wird die neue Übung in Wechsel und in Verbindung mit anderen Übungen gebracht; bei schwierigeren Aufgaben geht der Ausführung auf Befehl ein Üben in freier Weise voraus. Die taktmäßige Ausführung der Übungen, bis dahin fast nur bei den Frei- und Handgerätübungen gebräuchlich, hat Maul auf die einfachen und ihrem Rhythmus nach dazu geeigneten Gerätübungen ausgedehnt; nach gründlicher Einübung — aber auch nicht früher — werden diese 'mit Einsetzen der folgenden' in einem bestimmten Zeitmaß und zur Förderung des guten Gelingens nach den Klängen der Musik ausgeführt.[3]) Die vollkommene Beherrschung der Übungen, welche ein solches Verfahren zur Voraussetzung hat, erreicht Maul hauptsächlich durch weitgehende Beschränkung des Stoffes.[4]) Diese Beschränkung vornehmlich, weniger — und dann jedenfalls mit Unrecht — Mauls scharf ausgebildetes methodisches Verfahren, das von methodischer Turnunterrichtskünstelei weit entfernt ist, hat im Anschluß an die aus allen Teilen Deutschlands zahlreich besuchte 9. oberrheinische Turnlehrerversammlung im Juli 1902 in Karlsruhe zu einer hartnäckigen literarischen Fehde geführt, besonders zwischen Wickenhagen[5]) und Sickinger,[6]) in deren Verlauf Moldenhauer (MhS. III 381) sich im wesentlichen auf Sickingers Seite stellte. — Eine Behandlung der Gerätübungen nach Maulscher Art setzt natürlich ein Gemeinturnen, d. h. ein gleichzeitiges Ausführen derselben Übung durch mehrere, auch während der Gerätübungen, in allen Klassen voraus, und diese Betriebsweise der Gerätübungen finden wir in der Tat in den süddeutschen Staaten und in Sachsen fast durch-

---

[1]) 'Lehrplan für den Turnunterricht an den Gymnasien usw. der Kgl. Haupt- und Residenzstadt Hannover' Hannover 1899. Für ein größeres Gebiet sind bestimmt: Bohn, Kregenow, Pape und Thiede, Lehrstoff für den Turnunterricht an höh. Lehranstalten. Berlin 1879. Kersten, Lehrplan für den Turnunterricht (Beil. Jahresber. Realg. Barmen. Ostern 1902). Ludwig, Handbuch für den ges. Turnunterricht an höheren Lehranstalten. Berlin 1900; für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten auch Grittner und Schmale, Praxis des Turnunterrichts. Bielefeld und Leipzig [2]1905. Schröder, Der Turnunterricht in der Volksschule und in den unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Berlin 1902.

[2]) Besonders Anleitung Bd. I[4] 1893. Vgl. hierüber den Vortrag von Schmuck, MTw. XXIII (1904), 257.

[3]) Vgl. Bruder, Anleitung für das Taktturnen an Reck und Barren. Karlsruhe 1902.

[4]) An den 2 bzw. 3 Hauptgeräten werden durchschnittlich nur je 5 neue Übungen während des ganzen Schuljahres als unbedingt zu lösende Aufgaben bezeichnet.

[5]) MhS. I Nr. 11.

[6]) Preußisches und badisches Schulturnen. Karlsruhe 1903.

gehend; die preußischen Lehrpläne fordern Gemeinübungen für untere und mittlere Klassen, erklären aber das Riegenturnen in den oberen Klassen für zulässig, wenn es möglich ist, durch besondere Anleitung tüchtige Vorturner auszubilden. Dieses Riegenturnen unter selbständigen Riegenführern setzt eine gute Ausbildung der Vorturner und, zumal wenn diese der turnenden Klasse selbst angehören, besondere Charaktereigenschaften bei den Ausgewählten voraus, bei den übrigen aber einen gleichmäßig guten Turneifer. Wo sich diese Voraussetzungen vereinigt finden, wird auch das Riegenturnen Erfolg haben.

Die Turnkür, d. h. das Turnen mit freier Wahl der Übungen, soll die Vorzüge des freieren Turnens in der Art der Jahnschen Turngemeinde neben denen des Gemeinturnens zur Geltung kommen lassen und insbesondere den für das Turnen in höherem Grade veranlagten und interessierten Schülern eine weitere Ausbildung ihrer Fähigkeiten ermöglichen. Empfohlen wird sie von Preußen und Sachsen. Letzteres verlangt für kleinere Anstalten eine besondere wöchentliche Kürturnstunde, für größere mehrere. Die Beschränkung der Turnkür auf die oberen Klassen, die in den preußischen Lehrplänen von 1891 auffiel, ist 1901 aufgehoben worden. Über das Maß der dieser Art des Turnbetriebes zu widmenden Zeit gehen die Meinungen auseinander: am häufigsten findet man die Ansicht vertreten, etwa jede sechste Stunde sei der Turnkür vorzubehalten.[1]) Wickenhagen, VD. XLVI, 290, will für die Turnkür besondere Stunden mit freier Beteiligung angesetzt haben, die den Vorturnern ausgiebige Gelegenheit bieten sollen, ihr Führertalent zu betätigen, da der Lehrer sich dabei möglichst im Hintergrunde hält. An manchen Anstalten beschränkt sich das Kürturnen auf das Pausenturnen, wie es der Kaiser in einer Ansprache an die Kursisten der Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin 1890 empfohlen hat.

Der Einheitlichkeit des Turnbetriebes dient der Lehrplan; wo aber, wie in Preußen, ein allgemein gültiger Lehrplan fehlt; benutzt man als gemeinsame Unterlage einen Leitfaden[2]) oder ein Übungsbuch, das durch Abbildungen auch eine Anschauung von der richtigen Form der verschiedenen Haltungen oder Stellungen gibt.[3]) Von besonderer Bedeutung ist ein solcher Leitfaden auch für die Einheitlichkeit der Turnsprache, die in Preußen durch die Einführungsverfügung des Leitfadens von 1895 ausdrücklich gefordert wird; zwischen den verschiedenen deutschen Staaten bestehen allerdings gerade auf diesem Gebiete noch große Unterschiede.[4]) Für den Spielbetrieb wird die Benutzung der Spielregeln des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele mit Recht

---

[1]) Vgl. Bach, EHb. I 700; Hallwachs, MTw. XXII 161; Rossow, KuG. XII 339; VD. XXIV (Preußen 1886, 9. These) und XLVI 290 und 331.

[2]) In Preußen den 'Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen'. Berlin 1895. Ihm gingen zwei andere Bearbeitungen voraus: die erste mit demselben Titel von 1862, als zweite der 'Neue Leitfaden für den Turnunterricht usw.' von 1868.

[3]) Die Literatur s. bei Schröer, Methodik des Turnens, S. 85.

[4]) Die Deutsche Turnerschaft hat auf dem Turntag in Berlin Ostern 1904 einer Kommission die Vorarbeiten für die Beseitigung der Mängel auf turnsprachlichem Gebiet übertragen.

warm empfohlen. Dadurch wird ein Wettspiel zwischen verschiedenen Schulen wesentlich erleichtert; der Wettstreit aber wird von den meisten Sachverständigen gerade auf dem Gebiet der körperlichen Erziehung als eine kräftige Triebfeder zu eifriger Betätigung wertgeschätzt.[1]) Endlich ist noch die Turninspektion, d. h. die regelmäßige Besichtigung des Turnunterrichts in einem bestimmten Bezirke durch erfahrene und unterrichtete Fachmänner, ein in allen Staaten Süddeutschlands und in Sachsen mit gutem Erfolg angewandtes Mittel, Einheit in den Turnlehrbetrieb zu bringen. In Hessen wurde schon 1875 eine ausführliche Instruktion für den Turninspektor erlassen.[2])

Der Betrieb der Jugendspiele im einzelnen hat eine gründliche Darstellung gefunden durch Wickenhagen, Turnen und Jugendspiel, S. 83. Über die Einrichtung solcher Spiele handelt Hermann, Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele[5], Leipzig 1905, und über die Verwertung von Turnen und Spiel in nationalem Sinne bei Schulfesten N. A. Schröder, Die Veranstaltung von Jugendfesten an höheren Schulen, Leipzig 1900.

Der Betrieb der sonstigen an höheren Schulen vorgenommenen körperlichen Übungen wie Schwimmen und Rudern wird sich vielfach innerhalb eines besonderen Schülervereins am ergiebigsten gestalten. Schülervereine für körperliche Übungen haben auf allen Direktorenversammlungen, die sich mit dieser Frage beschäftigten, vom Standpunkt der Schule aus eine günstige Beurteilung gefunden; sie stärken die Schulzucht und sind das beste Gegenmittel gegen verbotene Vereine. In der Regel ist ein Lehrer als Protektor der Ratgeber des Vereins und der Vermittler zwischen ihm und dem Direktor. Die Zahl der Schülervereine für Leibesübungen ist nicht sehr groß. In Süddeutschland gibt es fast nirgends Schülerturnvereine und nur wenige Fecht-, Ruder- und Schwimmvereinigungen von Schülern. In Preußen hatten nach Ausweis der Jahresberichte für 1902 14% aller höheren Schulen Turnvereine aufzuweisen, 9% Spiel- und $4\frac{1}{2}$% Rudervereine.

Eine übersichtliche Erörterung aller Fragen aus dem Gebiet der Leibesübungen in zahlreichen alphabetisch geordneten Artikeln aus der Hand von Fachmännern enthält das 'Enzyklopädische Handbuch des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete' (EHb.), herausgegeben von C. Euler, 3 Bände, Wien und Leipzig, 1894—1896. — Die fortlaufende Behandlung dieser Fragen, besonders in ihren Beziehungen zur Schule, erfolgt in den beiden Fachzeitschriften 'Monatsschrift für das gesamte Turnwesen mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege' (MTw.), 1882 von Euler und Eckler gegründet, 1901 von Eckler, seit 1902 von Eckler und Schröer herausgegeben im Verlag von Weidmann in Berlin, und in der 1892 mit dem Erwachen der Spielbewegung von Wickenhagen und Schnell ins Leben gerufenen, halbmonatlich erscheinenden 'Zeitschrift für Turnen

[1]) Vgl. F. A. Schmidt, Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen bei Volks- und Jugendfesten[3]. Leipzig 1905.

[2]) Über die Tätigkeit des hessischen Turninspektors vgl. Schmuck, MTw. 1901, 297; über die Frage nach dem Bedürfnis der Turninspektion Schmuck, MTw. 1904 323.

und Jugendspiel' (ZTJ.), welche nach dem Tode Schnells mit fortlaufender Zählung der Jahrgänge unter dem neuen Titel 'Körper und Geist' (KuG.) von Möller, Schmidt-Bonn und Wickenhagen fortgeführt wird und 1905 aus dem Voigtländerschen Verlag in den von Teubner in Leipzig übergegangen ist. Während die 'Monatsschrift' mehr einer ruhigen Entwicklung des Schulturnens unter Hervorhebung des dem eigentlichen Turnen innewohnenden erziehlichen Wertes das Wort redet, ohne darum die Bedeutung des Turnspiels zu unterschätzen, und die Notwendigkeit einer sorgfältigen methodischen Behandlung des Lehrstoffes im Schulturnen nachdrücklich betont, tritt 'Körper und Geist' unter Hervorhebung der gesundheitlichen Aufgaben des Faches lebhaft für eine kräftigere Entwicklung der Schulspiele und für eine freiere, durch Lehrplan und Leitfaden möglichst wenig gehemmte Betriebsweise des Turnunterrichts ein. — Manche lesenswerten Aufsätze und Mitteilungen über Wert, Aufgabe und Einrichtung des Schulturnens bringt auch die von 1888—1897 von Kotelmann, seit 1898 von Erismann herausgegebene 'Zeitschrift für Schulgesundheitspflege' (ZSg.), die bei Voß in Hamburg und Leipzig in monatlichen Heften, seit 1903 mit einer monatlichen Beilage 'Der Schularzt' erscheint. Vom April 1905 an soll daneben die Zeitschrift des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege 'Gesunde Jugend', herausgegeben von Roller und Finkler, regelmäßig in 6 Heften jährlich erscheinen. — Zur übersichtlichen Darstellung seiner fortlaufenden Tätigkeit, sowie zur Veröffentlichung geeigneter Aufsätze bedient sich der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele des seit 1892 alljährlich erschienenen 'Jahrbuches für Volks- und Jugendspiele' (JbVJ.) (Voigtländer-, seit 1905 Teubner-Leipzig); praktische und theoretische Fragen aus dem Gebiete der Spielpflege werden dort lehrreich erörtert. — Ein eigenes Fachblatt mit manchen allgemein beachtenswerten Abhandlungen besitzen die bayerischen Turnlehrer, die besonders viele Fachturnlehrer in ihren Reihen zählen, in den seit 1889 sechsmal jährlich erscheinenden 'Blättern für das bayerische Gymnasialturnwesen', jetzt herausgegeben von Haggenmüller. — Daß in den Kreisen der Deutschen Turnerschaft auch heute noch die Entwicklung des Schulturnens mit Aufmerksamkeit verfolgt wird, zeigen eine ganze Reihe von Aufsätzen in der von jenem großen Verbande in wöchentlichen Nummern verbreiteten 'Deutschen Turnzeitung' (DTz.), deren 50. Jahrgang (Leipzig 1905) im Erscheinen begriffen ist. —

Eine fortlaufende Besprechung aller das Schulturnen betreffenden literarischen Erscheinungen, selbständiger Bücher und wichtigerer Aufsätze in Zeitschriften, bringt alljährlich der XVI. Abschnitt der bei Weidmann in Berlin erscheinenden Rethwischschen 'Jahresberichte über das höhere Schulwesen', der, von 1886—1896 von Euler, von 1896—1899 von Euler und Küppers gemeinsam verfaßt, seit 1900 von Küppers allein bearbeitet wird.

SCHULHYGIENE.

Von Professor ERICH WERNICKE.

1. Begriffsbestimmung. Wenn es die Aufgabe der hygienischen Wissenschaft (ὑγιηνικὴ τέχνη) im allgemeinen ist, die von außen unseren Körper bedrohenden krankmachenden Schädlichkeiten aufzudecken und nachzuweisen, sowie Mittel und Wege anzugeben, vermöge welcher wir in der Lage sind, diese Schädlichkeiten zu vermeiden, so ist es im speziellen Aufgabe der Schulhygiene, die durch die Eigenart des gesamten Schulbetriebes für Schüler und Lehrer etwa vorhandenen und entstehenden krankheiterregenden Momente aufzufinden und sie zu vermeiden uns zu lehren.

Das weitere Ziel der Hygiene ist aber neben der Erhaltung auch die Vermehrung und Stärkung der Gesundheit. Auch dieses Resultat zu erreichen, bemüht sich die Schulhygiene, indem sie in den Schulen für das spätere Leben dem Vaterlande ein an Körper und Geist durchaus gesundes und kräftiges Geschlecht erziehen will. Die Hygiene, und speziell die Schulhygiene als Wissenschaft, ist modernen Ursprungs. Sie konnte sich zur Wissenschaft auch erst entwickeln, nachdem Physik und Chemie, Anatomie und Physiologie (Lehre von den Funktionen des normalen lebenden Körpers) ihre Ausbildung erfahren hatten, und namentlich auch die Lehre von der Ätiologie (Ursache) der ansteckenden Krankheiten geschaffen war, da die Untersuchungsmethoden der hygienischen Wissenschaft auf diesen Zweigen der Naturwissenschaft besonders basieren. Die auf langjähriger Erfahrung beruhenden Tatsachen berücksichtigt die Hygiene natürlich durchaus. Der Nachweis einmal von der Vermeidbarkeit vieler, früher als unvermeidbar gehaltenen Krankheiten und dann von der Möglichkeit, die Gesundheit zu vermehren, hat die Hygiene zu einer für die Praxis und Theorie gleich wichtigen Wissenschaft gemacht, die mit Macht in alle Verhältnisse des privaten und öffentlichen Lebens eingreift. Als Schulhygiene wird unsere Wissenschaft von täglich wachsender Bedeutung, da sie das Wohl der Schuljugend, der Zukunft der Nation, betrifft.

2. Geschichtliches. Die Schulhygiene und damit die Fürsorge für das körperliche Wohl unserer Schuljugend beginnt in Preußen und Deutschland zum ersten Male weitere Kreise zu interessieren, nachdem der Medizinalrat C. J. Lorinser (1) in seiner Schrift 'Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen', die 1836 erschien, mit Nachdruck darauf hingewiesen hatte, daß bei dem

damaligen Schulbetriebe Geist und Körper der Schulkinder auf den höheren Schulen so geschädigt werde, daß daraus ernste Gefahren für Schule, Haus und Volk entstehen müßten. Die übergroße Menge der Unterrichtsgegenstände, der Unterrichtsstunden und der häuslichen Arbeiten führte sowohl zu einer Herabsetzung der geistigen Kräfte als auch mangels jeder richtigen körperlichen Erholung zu einer Schwächung des Körpers, die sich besonders in zurückbleibender körperlicher Entwicklung im allgemeinen als auch im besonderen durch Abnahme der Sehkraft dokumentierte. Lorinser forderte zur Abhilfe eine Vereinfachung der Lehrpläne und Herabsetzung der Stundenzahl. Seine Abhandlung gewann namentlich Bedeutung, als der König Friedrich Wilhelm III. lebhaftes Interesse daran nahm. Nach Feststellung der von Lorinser allerdings wohl etwas übertrieben dargestellten Übelstände wurden durch Kabinettsorder Friedrich Wilhelms IV. vom 6. Juni 1842 die Leibesübungen als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung anerkannt, und zu ihrer Förderung der Turnunterricht an den höheren Schulen und Lehrerseminaren eingeführt.

Von da ab bis heute ist der Schulhygiene von Ärzten, Schullehrern und Baumeistern eine immer größere Aufmerksamkeit zugewendet worden.

Schon 50 Jahre vor Lorinser hat der große Arzt Peter Frank (2) vom medizinischen Standpunkte aus über die Gesundheitspflege der lernenden Jugend mit den heutigen durchaus übereinstimmende Ansichten geäußert. Er warnt davor, die Kinder zu früh, nicht vor dem 8. Lebensjahre, in die lateinischen Schulen zu bringen, vor zu frühzeitigem Beginne des Unterrichts am Morgen, vor zu langer Dauer desselben. Er erörtert die gesunde Lage der Schulhäuser und die zweckmäßige Größe, Lüftung und Heizung, Beleuchtung und Reinlichkeit der Schulzimmer. Auch die nach ihm so unendlich oft erörterte Frage der Schulbänke wird von ihm behandelt. Ganz besonders empfiehlt er die Einführung von Turnübungen, Wanderungen und Jugendspielen aller Art in die Erziehung in den Schulen. Schulstrafen, Ferien, Schulausfall bei Hitze, ansteckende Krankheiten der Schulkinder usw., kurz alle Fragen, die das Gebiet der modernen Schulhygiene betreffen, sind von Frank bereits berücksichtigt worden.

Viele bedeutende Gelehrte und Schulmänner hatten in den früheren Jahrhunderten wohl schon betont und auch vereinzelt, soweit ihr Einfluß reichte, dafür Sorge zu tragen versucht, daß neben der geistigen auch die körperliche Erziehung der Jugend in den Schulen berücksichtigt würde, aber im allgemeinen ist die körperliche Ausbildung der Jugend in den Schulen vollkommen vernachlässigt worden.

Von den meisten geistlichen Erziehern im Mittelalter werden die im Volke so beliebten Kampfspiele, Jugendspiele aller Art und leiblichen Übungen als Teufelswerk für die Jugend verboten. Gar nicht selten sind von den obrigkeitlichen Behörden in Städten den Schulkindern die Ausübung der Spiele durch besondere Verfügungen verboten. So ist es als keine kleine Tat unseres großen Reformators Luther zu bezeichnen, daß er auch hier brechend mit dem Alt-

hergebrachten in richtiger Würdigung der deutschen Volksseele, nachdrücklich wohl als der Erste für die Beibehaltung und Wiedereinführung der Körperübungen und Pflege der Jugendspiele eintritt. Sehr richtig hebt er hervor, daß es kein besseres Mittel für die Jugend gebe, um sie vor Völlerei, Unzucht und Würfelspiel zu bewahren, als sie zum Betreiben von Körperübungen, zum Fechten, Ringen und auch der Musik anzuhalten.

In ähnlichem Sinne wie Luther trat Zwingli nicht nur für die Körperübungen sondern auch für die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den Schulbetrieb ein. Auch eine Reihe von Humanisten hat bei dem Wiedererwachen der Studien des klassischen Altertums auf die Wichtigkeit der Gymnastik, wie sie die Griechen betrieben hatten, als eines bedeutungsvollen Teils der Jugenderziehung hingewiesen; auch Schülerausflüge hinaus in die Gottesnatur wurden empfohlen.

Nicht unerwähnt darf bleiben, daß die Jesuiten, wie sie den Schulunterricht im allgemeinen förderten, in ihren Konvikten neben der geistigen Ausbildung ihrer Schüler der körperlichen und gesundheitlichen Ausbildung vollste Aufmerksamkeit schenkten. Sie beschränkten in weiser Mäßigung die Zahl der Unterrichtsstunden und die Menge der Arbeit, hatten, wie heute z. B. noch in Schulpforta, in der Woche einen unterrichtsfreien Tag für selbständige Arbeit der Zöglinge.

Die Internatsgebäude waren vielfach für die damalige Zeit musterhaft hygienisch eingerichtet mit guter Verpflegung; Reinlichkeit und Helligkeit herrschte in den großen weiten Räumen; lange Ferien waren zur Erholung von geistiger Arbeit bestimmt.

Unvergessen in der Geschichte der Schulgesundheitspflege wird der große Schulmann Amos Comenius († 1671) bleiben. So wie er den Anschauungsunterricht und das Studium der Natur förderte, so verlangte er auch wie 100 Jahre nach ihm Rousseau Körperübungen als einen notwendigen Bestandteil der Jugenderziehung: nur in einem gesunden Körper könne ein gesunder Geist Wohnung haben. Auch er hebt die Notwendigkeit heller luftiger Schulzimmer und schöner Spielplätze für die Schulen hervor.

Über eine zweckmäßige Einrichtung eines Schulzimmers hat wohl zum ersten Male Furttenbach (1649) nachgedacht und ein hinreichend großes, mit entsprechender Ventilation, Tageslichtbeleuchtung und Beheizung usw. versehenes Schulzimmer beschrieben.

Im 18. Jahrhundert, als die Forderungen einer neuen Zeit sich allmählich immer mehr geltend machten, sind Buttstedt zu Osterode (1737), Basedow (1723—1790) und Salzmann in Schnepfenthal (1744—1811) als Förderer der Schulhygiene ganz besonders zu nennen.

Auch Herder, Jean Paul und Goethe haben der körperlichen Erziehung der Jugend warm das Wort geredet.

Buttstedt sind schon die Nachteile einer fehlerhaften und unzweckmäßigen Körperhaltung der Schulkinder beim Lesen und Sitzen bekannt, die sich als Verbiegungen der Wirbelsäule und Entstehung von Myopie (Kurzsichtigkeit)

äußern. Er empfiehlt auch sorgfältige Reinigung des Mundes, um einem frühzeitigen Verluste der Zähne vorzubeugen.

Ganz besonders nachdrücklich und dann zu weit gehend tritt Basedow für die körperliche Erziehung der Jugend ein, die er zusammen mit der moralischen für wichtiger als die wissenschaftliche hält. Er fordert allerhand Turn- und Körperübungen, Ausbildung der Geschicklichkeit in den Verrichtungen des täglichen Lebens, im Jugendspiel und Handfertigkeitsunterricht.

Neben ihm fordert Salzmann die Ausbildung aller jugendlichen Kräfte. Dringend rät er die körperliche Ausbildung nicht hintanzusetzen und gibt Eltern und Schülern wertvolle Ratschläge für die Förderung, die Erhaltung der Gesundheit im Schulbetriebe.

Auf Jahns und Guts-Muths Bestrebungen kommen wir weiter unten noch zu sprechen.

In der neuesten Zeit der Schulhygiene, von der Mitte des 19. Jahrhunderts an gerechnet, stehen wir noch mitten darin. Es gilt immer mehr exakte Untersuchungsmethoden zur wissenschaftlichen Beantwortung schulhygienischer Fragen festzustellen; selbst auf dem schwierigen Gebiete der Ermüdungs- und Überbürdungsfrage sind erfolgversprechende wissenschaftliche Untersuchungen im Gange.

Die Anforderungen, die die Gesundheitslehre an die bauliche Beschaffenheit der Schulen stellt, sind von vielen Privaten und staatlichen Behörden auf das sorgfältigste studiert.

Das Studium der Schulbankfrage haben, um nur einige der besonders auf diesem Gebiete verdienten Männer anzuführen, Fahrner, Buchner, Lorenz, Rettig außerordentlich gefördert.

Über Lüftung, Beheizung, Beleuchtung der Schulen und die Schulreinigung sind die sorgfältigsten Untersuchungen in Menge angestellt.

Umfangreiche statistische Erhebungen über die sogenannten Schulkrankheiten sind in den letzten Dezennien äußerst reichlich vorgenommen. Augen und Ohren der Schulkinder sind auf das sorgfältigste untersucht, die Häufigkeit des Vorkommens von Erkrankungen dieser Sinnesorgane im schulpflichtigen Alter festgestellt. Schulärzte, die mit den Lehrern zusammen die Gesundheit der Schulkinder überwachen, sind an vielen Orten im Interesse der Schulhygiene eingeführt.

Ganz besondere Verdienste um die Schulhygiene hat sich der Augenarzt Ludwig Kotelmann (3) dadurch erworben, daß er eine besondere Zeitschrift für Schulgesundheitspflege begründete und durch lange Jahre redigierte. Alle Gebiete der Schulhygiene sind in dieser trefflichen Zeitschrift (3) behandelt. Auch der von Griesbach in neuester Zeit gegründete Allgemeine deutsche Verein für Schulgesundheitspflege trägt zur Förderung der Schulhygiene wesentlich bei.

3. Literarisches. Die schulhygienischen Tatsachen sind in einer Reihe von ausgezeichneten Lehr- und Handbüchern niedergelegt. Von solchen nicht allzugroßen Umfangs sei zunächst die Schulgesundheitspflege von Kotelmann (4)

warm empfohlen. Das Buch behandelt in zwei großen Kapiteln die Hygiene der Schulräume und die Hygiene der Schüler, und bringt eine treffliche, bei meiner Darstellung vielfach benutzte historische Einleitung. Die beiden Hauptteile der Schulhygiene sind gründlich und umfassend dargestellt. Gerade die Beschränkung des Buches auf solche Gebiete der Schulhygiene, 'worüber der Lehrer wenigstens einigermaßen Verfügung und Macht hat und worin er demnach Verbesserungen eintreten lassen kann' (Kotelmann l. c. Vorrede S. VI), ist ein besonderer Vorzug des Buches.

Eine andere kleinere Schulhygiene ist von dem Schuldirektor R. Schmidt in Leipzig und von Schmid-Monnard, Arzt in Halle (5), herausgegeben. Auch dieses Werk bringt die moderne Schulhygiene in schönster Art zur Darstellung. Die neuesten Forschungen berücksichtigend, behandelt es kurz und treffend alle wichtigen Kapitel der Schulgesundheitspflege. Nicht minder zu empfehlen ist der von Janke (6) bearbeitete Grundriß der Schulhygiene. Die Absicht des Verfassers, den Lehrern Gelegenheit zu geben, sich durch das Studium seines Werkes solche hygienische Kenntnisse anzueignen, die sie in den Stand setzen, unsere Schulen in hygienischer Beziehung zu bessern, erfüllt das Werk vollauf. Wer gründlichere Studien auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege anstellen will, wird auf unsere *standard-works* zurückgreifen müssen. Sorgfältigere und wissenschaftlichere Werke, wie die Lehrbücher der Schulhygiene von Eulenburg und Bach (7), Baginsky und Janke (8), Burgerstein und Netolitzky (9) hat die Literatur keines Volkes aufzuweisen. Alle drei sind vortreffliche Bücher; jedes ist von einem Schulmanne in Zusammenarbeit mit einem Arzte verfaßt. Ärzte, Lehrer, Verwaltungsbeamte und Architekten finden darin gründliche Belehrung. Eulenburg und Bach (7) berücksichtigen besonders preußische schulhygienische Verhältnisse.

Die zahlreichen Erlasse des preußischen Kultusministeriums auf dem Gebiete der Schulhygiene sind ebenso bedeutungsvoll als grundlegend für viele Zweige der Schulhygiene geworden.

Baginsky und Janke (8) berücksichtigen ganz besonders auch die medizinische Seite der Schulhygiene.

Netolitzky und Burgerstein (9) bringen eine gründliche Darstellung aller Teile der Schulhygiene, die sich dadurch besonders auszeichnet, daß sie eingehend die schulhygienischen Verhältnisse aller Kulturstaaten bei der Darstellung berücksichtigt und eine geradezu erstaunliche Menge von Literaturangaben berücksichtigt und anführt, so daß jeder auf diesem Gebiete tätige wissenschaftliche Arbeiter dort das findet, was er braucht. Der Hinweis auf dieses Buch überhebt mich eines ausführlicheren Literaturnachweises; dort ist keine nur einigermaßen wichtigere Arbeit nicht erwähnt und in der Darstellung unberücksichtigt gelassen.

4. Hygiene des Schulhauses. Ein Haus, das wie ein Schulhaus die heranwachsende Jugend so lange Jahre und so viele Stunden am Tage in sich aufnehmen soll, muß alle die hygienischen Anforderungen erfüllen, welche die moderne Hygiene an einen solchen Bau stellt. Tatsächlich gibt es in Deutschland

viele hygienisch musterhafte Schulhäuser, aber es ist doch auch hervorzuheben, daß recht viele ältere Bauten selbst hygienischen Minimalforderungen nicht entsprechen. Bei Neubauten wird von staatlichen und kommunalen Behörden dafür Sorge getragen, daß beim Schulhausbau die Hygiene berücksichtigt wird.

Die Gesundheit des Menschen hängt, mehr als gemeinhin bekannt, von der Beschaffenheit des Bodens ab, auf dem er lebt, auf dem er seine Häuser baut, in denen er wohnt. Ein mit organischen, zersetzungsfähigen Stoffen beladener Boden führt dem darauf erbauten Hause ständig, namentlich im Winter, verdorbene, stark CO_2 haltige und mit allerhand gasigen Fäulnisprodukten beladene Luft zu. Reicht das Grundwasser oder seine kapillare Zone so weit nach oben, daß die Fundamente des Hauses in diese Schichten hineinreichen, so ist die Gefahr des Eindringens der Feuchtigkeit in das Haus eine sehr große. Ein feuchtes Haus macht die Bewohner für allerhand Krankheiten empfänglich, wie Erkältungskrankheiten und Rheumatismen, erzeugt bei Schülern Blutandrang nach dem Kopf und erschwert dem Lehrer das Sprechen. In ein feuchtes Haus pflegt der Hausschwamm (*Merulius lacrymans*) sehr bald einzuziehen, und er zerstört dann das Holzwerk des Hauses. Wenn auch an sich nicht giftig, so erzeugt der Hausschwamm feuchte und verdorbene Luft, da seine dicken Pilzmyzelien leicht absterben und faulen. Wir verlangen daher für ein Schulhaus einen trockenen und reinen, nicht mit menschlichen oder tierischen Abfallstoffen durchsetzten Baugrund.

Nächst dem Baugrunde ist der Bauplatz für ein Schulhaus bedeutungsvoll. Die Schule soll zunächst so liegen, daß die Wege zur Schule für die Schulkinder nicht gar so weite werden, damit die Kinder auf dem Gang zur Schule nicht zuviel Kräfte und Zeit verlieren. Die drei Kardinalforderungen an den Platz sind aber frische Luft, gutes Licht und tunlichste Ruhe. Alles, was die Luft verdirbt, wie rauchende Fabriken, stehende, sumpfige Gewässer, Dung- und Müllabladestätten usw., sei vom Bauplatz fern. Gute, frische Luft ist für eine normale Tätigkeit des Gehirnes absolut nötig. Licht, Sonnenlicht muß in Fülle der Schule zuströmen: Licht belebt, erheitert, alle Wesen kehren sich zum Licht; für den Hygieniker bedeutet das Licht aber das gewaltigste, Infektionsstoffe und Bakterien abtötende Mittel, das in der Natur wirksam ist. Die so äußerst widerstandsfähigen Tuberkelbazillen gehen unter direkter Besonnung in Stunden, unter diffusem Tageslichte in einigen Tagen zugrunde; ebenso vergehen Diphtheriebazillen und Eiterbakterien, wahrscheinlich auch der noch unbekannte Ansteckungsstoff von Masern und Scharlach durch Licht. Licht und Helligkeit gewährleisten aber erst die für die Schule so nötige Sauberkeit. Im Dunklen, im Schmutz bleiben die Ansteckungsstoffe monatelang und länger ansteckungsfähig konserviert.

In unserem nervösen Zeitalter, in dem der Lärm, die Hast, das ganze Leben in den Großstädten oft schon die Nerven des Schulkindes ungünstig beeinflußt, ist eine ruhige Lage der Schule durchaus wünschenswert. Ruhe ermöglicht allein die Aufmerksamkeit des Schülers und erleichtert dem Lehrer seinen schweren Beruf. Daher liege die Schule am besten an einem

freien Platze, oder auch in Großstädten in einem Garten-Hofterrain, fern von der Straße. Alles, was geeignet ist, den Sinn und das Gemüt der Schulkinder ungünstig zu beeinflussen, zu verrohen, sei aus der Nähe der Schule verbannt. Der Bauplatz soll so groß sein, daß außer Schulhaus mit allen Nebenanlagen für den freien Bewegungsraum noch mindestens 1,5—3 qm für jedes Schulkind zur Verfügung stehen; in Großstädten, wo die Terrains so außerordentlich teuer, wird man gelegentlich, wie in Amerika vielfach, das Dach als Spiel- und Erholungsplatz (*roof-garden*) ausbilden können. Der Schulhof muß so hergestellt werden, daß er nicht staubt und bei Regen schnell trocknet.

Für größere Schulbauten ist der Mehrstockwerksbau, wenn er nicht zu hoch ist, nicht über 4 Stock, dem sogenannten einstöckigen Pavillonsbau weit vorzuziehen. Der erstere ist weit übersichtlicher und leichter zu erheizen, sein Betrieb ist bequemer, namentlich in Großstädten ist er dadurch ausgezeichnet, daß die oberen Stockwerke ruhig, hell und gut lüftbar sind. Bei richtiger Anlage der Treppen und Korridore ist auch bei Feuersgefahr eine schnelle Entleerung des Hauses möglich. Namentlich ist der Mehrstockwerksbau aber ganz außerordentlich viel billiger als der Pavillonbau, so daß man im allgemeinen in Deutschland an die Unterbringung größerer Schulkörper in Pavillonbauten nur ausnahmsweise herangetreten ist. Gelegentlich können Pavillons mit Vorteil bei größeren Schulkörpern verwendet werden, um als Abhilfe in der Not bei plötzlicher Klassenüberfüllung zu dienen. Da sind dann Holzbaracken, nach dem System Brümmer u. dgl. empfehlenswert. Barackenbauten sind aber vielfach fußkalt und schwer zu erheizen.

Bei dem Mehrstockwerksbau ist der Korridor so anzuordnen, daß alle Klassenzimmer auf einer Seite desselben liegen, oder bei mittlerer Anlage des Korridors müssen auf der einen Seite dann mehrere Zimmer wegfallen. Die Korridore müssen nicht unter 4 m breit und hell sein, damit sie bei schlechtem Wetter in den Pausen als Erholungsräume benutzt werden können. Auf den Korridor kommt weiter die Kleiderablage; selbstverständlich dürfen Oberkleider, nasse Regenschirme, Überschuhe, Hüte, Mützen in das Klassenzimmer nicht mitgenommen werden, da sie namentlich in nassem Zustande zu arger Luftverschlechterung Anlaß geben und Infektionsstoffe verschleppen.

Die Anlage besonderer Erholungsräume, Wandelhallen zum Aufenthalte der Schüler in den Pausen bei schlechtem Wetter entweder im Schulgebände selbst oder in daneben gelegenen besonderen Bauten fängt an, bei uns sich einzubürgern, findet sich vielfach in französischen Schulen.

Die Treppen sollen so angelegt sein, daß die Schüler das Haus zugleich auf mehreren Treppen bei Gefahr auch schnell verlassen können. Die Treppen seien breit, hell, leicht ersteigbar mit 15 cm hohen, 30 cm breiten Stufen und großen Podesten versehen. Die Geländer müssen dicht sein und dürfen auch das Herabrutschen nicht erlauben; am besten führt man in der Mitte des Treppenhauses eine Trennwand auf, um welche die Treppe in Absätzen verläuft.

In Großstädten muß leider die Lage der Fensterseite des Schulhauses sich vielfach nach dem Bauplatz richten. Die Lage der Hauptfront ist aber von

besonderer hygienischer Bedeutung. Die Hygiene verlangt, daß jedes Klassenzimmer im Laufe des Tages einmal vom Sonnenlicht längere Zeit durchstrahlt wird, das Licht soll aber nicht grell und blendend sein, und dann soll die Fensterwand auch nicht die Hauptwetterseite sein. Darnach ist die Front der Klassenzimmer am besten nach NO., ONO. oder nach W. anzulegen. Klassenzimmer mit reiner Nordlage bedürfen eines nach SO. oder W. gelegenen Fensters, das, durch Läden verschlossen, nach Schluß des Unterrichtes zu öffnen ist, um Sonnenlicht ins Zimmer fallen zu lassen. Reine Südlage ist entschieden auch in unserem Klima zu heiß.

Die Türen der Klassenzimmer sollen nicht unter 1 m breit sein, sich nach außen öffnen und sich in der der Fensterwand gegenüberliegenden Wand befinden. — Liegt die Pedellwohnung oder die des Schulleiters im Hauptschulgebäude selbst, so müssen sie wenigstens besondere Eingänge haben und von den Schulräumen getrennt sein, da sonst bei Ausbruch von ansteckenden Krankheiten in den Familien die ganze Schule in Gefahr kommt, angesteckt zu werden. Ein Schulschluß der ganzen Schule kann nötig und behördlicherseits angeordnet werden. Man verlegt daher neuerdings diese Wohnräume in besondere Nebenbauten; es liegt dies auch durchaus im Interesse der Bewohner. Ganz zu verwerfen ist die Verbringung der Pedellwohnung in das Kellergeschoß, da hier die Luft verdorben und die Wohnung meist feucht, dumpf und lichtleer ist, unter Umständen eine wahre Brutstätte ansteckender Krankheiten.

An das Schulzimmer, als an den wichtigsten Teil des Schulgebäudes stellt die Hygiene besonders strenge Anforderungen. Seine Gestalt und Größe, seine Heizung und Beleuchtung, seine Reinigung und Lüftung sind Gegenstand vielfacher Untersuchungen geworden, die Nachstehendes als maßgebend festgestellt haben. Die längliche Rechtecksform wird als die beste im Interesse der Übersichtlichkeit der Klasse, der Tagesbeleuchtung und der Raumausnutzung allseitig anerkannt. In den Volksschulen sollten nicht mehr als 60, in den höheren Schulen nicht mehr als 40—50 Schüler in einer Klasse unterrichtet werden. Die Länge und Breite des Schulzimmers hängt von der Leistungsfähigkeit der normalen menschlichen Sinnesorgane ab: Ein normales Auge erkennt 4 cm hohe Buchstaben — so groß ist etwa die Schrift an der Tafel — noch in 9 m Entfernung, länger sollte also eine Klasse nicht sein, und in dieser Entfernung versteht ein normales Ohr auch die gewöhnliche, ohne Anstrengung gesprochene Sprache des Lehrers. Die Breite der Zimmer soll 6 m wesentlich nicht übertreffen, da in größerer Entfernung von den Fenstern die Helligkeit für Lesen und Schreiben nicht mehr vollkommen ausreicht. Nur 3 m hohe Klassenzimmer sind entschieden zu niedrig, 3,50—4,10 m ist die beste Höhe. Die Bodenfläche sei so groß, daß auf den einzelnen Schüler 1—1,2 qm Fläche entfallen und demgemäß etwa 4—5 cbm Luftraum. Früher hat man für die Zimmerdielung vielfach schlechtes weiches Fichtenholz genommen, so daß der Fußboden bald abgetreten wurde und einen Staub- und Schmutzfänger darstellte. Breite Fugen ließen oft die Zwischendeckenfüllung ins Zimmer gelangen. Da vielfach alter schmutziger Bauschutt u. dgl. als Füllmaterial verwendet wurde, so kamen

auf diese Art allerhand Krankheitskeime aus dem Fehlboden in das Schulzimmer. Es kam zu Fäulnisprozessen in dem Zwischenboden und daraus resultierender Luftverderbnis in dem Klassenzimmer, wenn das zur Zimmerreinigung verwendete Spreng- und Scheuerwasser in den Füllboden gelangte. Der Fußboden muß also absolut dicht und wasserundurchlässig sein. Diese Forderungen erfüllen am besten die sogenannten Stabfußböden aus Eichen- oder Buchenholz, oder richtig verlegter, zugleich schalldämpfender Linoleumbelag. Die Wände und Decken sollen möglichst glatt sein, der Fußboden in die Wandflächen und diese in die Decke ohne Fugenbildung übergehen. Im Interesse der Lüftung der Schulzimmer hat man sich früher gescheut, luftundurchlässige Wandanstriche anzubringen, indem man glaubte, daß durch Wände, die mit Kalk- und Leimfarben gestrichen wären, durch die sogenannte Porenventilation eine Lufterneuerung zustande käme. Man legt heute darauf wenig Wert mehr, da der Effekt der Porenventilation ein minimaler ist, und wählt als Wandanstrich im Interesse der Sauberkeit solche Anstriche, die das Abwaschen vertragen, und solche Farbtöne, die im Interesse der Beleuchtung geboten sind (leicht grünliche oder leicht bläuliche Farben). Auf die innere Ausschmückung der Schule mit farbigen Darstellungen und Bildern, namentlich auch mit Darstellungen aus dem klassischen Altertume und aus der preußischen und deutschen Geschichte u. dgl. müßte immer noch mehr Wert gelegt werden. Überhaupt sollten die Schulen immer mehr ihres vielfach gefängnisartigen nüchternen Charakters entkleidet werden. Die Schulräume müßten Räume darstellen, die die Kinder auch ihrer angenehmen Äußerlichkeiten wegen lieben: Kunst in der Schule, Schulgarten, Schulhof mit schattenspendenden Bäumen u. dgl. Die Schule des Schülers Schmuckkasten!

Von hervorragender Bedeutung für das Klassenzimmer ist seine Beleuchtung. Nach Cohn kann in ein Schulzimmer gar nicht genug Licht hineinkommen. Darum verlangen wir breite, bis hoch an die Decke hinaufgehende Fenster mit großen Scheiben. Die Glasfläche der Fenster soll mindestens $\frac{1}{5}$ der Bodenfläche des Zimmers betragen; das Licht darf nicht blenden, ein solches Licht ist nur das von links einfallende Tageslicht. Fensterbeleuchtung von rechts und links, von vorne oder von hinten gibt zur Blendung oder unzweckmäßiger Schattenbildung Veranlassung. Auch Oberlicht ist im allgemeinen nicht zu empfehlen. In sehr vielen Schulen ist es mit der Beleuchtung übel bestellt. Kein Platz in der Schule soll weniger als 50 Meterkerzen oder für Rotlicht berechnet weniger als 10 Meterkerzen Helligkeit haben. Der vielfach geradezu jammervollen Beleuchtung in den Schulen ist der sehr hohe Prozentsatz der kurzsichtigen Schüler namentlich in den höheren Schulen zuzuschreiben.

Die Bestimmung der genügenden ausreichenden Helligkeit eines Schülerplatzes erfolgt wissenschaftlich einwandsfrei durch das Leonhard-Webersche Photometer,* für praktische Zwecke ausreichend durch den Weberschen Raumwinkelmesser und ganz besonders prompt und leicht durch den von Anton Wingen in der letzten Zeit angegebenen Helligkeitsprüfer. Mit letzterem einfachen Apparate kann man in 1—2 Stunden die gesamten Plätze

eines Gymnasiums auf ihre Helligkeit mit praktisch brauchbaren Resultaten prüfen. Eine sichere einfache Prüfung der Helligkeit eines Schülerplatzes und eines Schulzimmers erzielt man auch durch das Lesenlassen der bekannten Snellenschen Tafeln zur Bestimmung der Sehschärfe. Wo die natürliche Beleuchtung in einem Schulzimmer, namentlich in den frühen Morgen- oder späteren Nachmittagsstunden oder bei den wechselnden Bewölkungsverhältnissen des Himmels, nicht ausreicht, da muß eine entsprechende künstliche Beleuchtung eintreten. Wo Gas oder Elektrizität nicht zu haben, da wird man Petroleumlicht verwenden, sonst aber Auerlicht oder am besten elektrisehes Glüh- oder Bogenlicht. Für Schulen stellt die beste Beleuchtungsart die sogenannte indirekte Beleuchtung dar, die die genügende Helligkeit gewährleistet, Blendung der Augen durch die Flammen, die lästige Schlagschattenbildung vermeidet und eine ganz gleichmäßige Beleuchtung liefert.

Auch von der Heizung gilt, daß die beste Beheizungsart für eine Schule gerade gut genug ist. Während für kleinere Schulen Lokalheizungen angebracht sind, nimmt man für größere Schulkomplexe Zentralheizungen. Abgesehen davon, daß keine Heizung gesundheitsschädigende Momente oder Gefahren herbeiführen soll, soll die Heizung neben der Zimmererwärmung zugleich Ventilationszwecken dienen. Für kleinere Schulkörper sind gute Regulierfüllöfen, Kachelöfen, Gasöfen gut brauchbar, als Zentralheizungen können die Zentralluftheizung, die Warmwasserheizung, die Niederdruckdampfheizung oder Kombinationen der beiden letzten mit der ersten empfohlen werden. Alle Zentralheizungen liefern zugleich die günstigsten Ventilationseffekte. Die Temperatur der Klassenzimmer betrage zwischen 17—20° C. Darum soll ein Thermometer nie in einem Schulzimmer fehlen.

Schulkinder, die einen so lebhaften Stoffwechsel haben, und von denen so viele in einer Klasse eng zusammengedrängt sitzen, arbeiten und schwitzen, anreichern die Zimmerluft rasch mit den gasigen Stoffwechselprodukten des menschlichen Körpers, und darum müssen Schulzimmer besonders gut und ausgiebig ventiliert werden. Unter den gasigen Stoffwechselprodukten des Menschen sind des genaueren in ihrer Zusammensetzung uns noch nicht bekannte direkt giftig wirkende Substanzen, die sogenannten Anthropotoxine. Da der Mensch bei seiner Lungen- und Hautatmung auch regelmäßig große Mengen CO_2 ausscheidet, und wir den CO_2-Gehalt einer Luft leicht bestimmen können, z. B. mit dem einfachen Lungeschen Apparat, so benutzen wir als Indikator und Maß für die eingetretene Luftverderbnis die CO_2, die, für sich allein in höherer Konzentration in der Schulluft vorhanden, gleichfalls krankheiterregend wirken kann. Es soll, so ist die bezügliche hygienische Forderung, nicht mehr als 1 Teil CO_2 in 1000 Teilen Zimmerluft vorhanden sein. So ist bei dem oben angenommenen Luftkubus von 4—5 cbm pro Schüler eine drei- bis viermalige Lufterneuerung in einer Stunde notwendig. Das Öffnen von Türen und Fenstern in den Pausen, so wertvoll es ist, genügt natürlich hierzu nicht sondern es müssen besondere künstliche Ventilationsanlagen zu diesem Zwecke geschaffen werden.

Da der Etat der Reinigung für die Schulen meist nicht ausreicht, so ist die Reinigung der Zimmer vielfach ungenügend, und doch müssen von so vielen Füßen betretene Schulzimmer oft und gründlich gesäubert werden. Um das Hineintragen der recht erheblichen Mengen von Schmutz und darin enthaltenen vielen infektiösen Organismen zu verhindern, müssen zweckmäßige Abkratz- und Stiefelreinigungsvorrichtungen in der Schule vorhanden sein. Aber auch dann werden noch erhebliche Massen von Staub und Schmutz ins Zimmer getragen. Neben guter Ventilation ist eine tägliche feuchte Reinigung des Schulzimmers und aller seiner Teile notwendig. In den staubbindenden Fußbodenölen besitzen wir neuerdings wertvolle Hilfsmittel für die Bekämpfung der Staubplage in den Schulen, die natürlich die regelmäßige Reinigung nicht ersetzen können. — Auch hygienisch richtige Spucknäpfe müssen in den Schulen vorhanden sein. Am besten sind wohl solche leicht zu reinigende Gefäße aus Glas, Porzellan oder emailliertem Eisen, die in etwa 1 m Höhe vom Boden an eisernen Trägern an der Wand befestigt sind und ein bequemes Hineinspucken ermöglichen. Als Füllmaterial nimmt man am besten mit antiseptischen Lösungen getränkte feuchte Holzwolle, die nach Gebrauch in der Feuerung verbrannt werden kann. Kinder und Lehrer, die an starkem, nicht tuberkulösem Auswurfe leiden, müssen zum Gebrauche besonderer Taschenspeiflaschen angehalten werden. Überhaupt sollten die Kinder noch mehr als bisher zur Reinlichkeit angehalten werden. In allen Schulen sollten Schulbrausebäder vorhanden sein, ganz besonders aber auch Waschgelegenheiten, wo die Kinder z. B. vor und nach dem Essen Gelegenheit haben, sich die Hände zu reinigen.

Über das wichtigste Ausstattungsmöbel des Schulzimmers, die Schulbank, ist eine ganze Literatur entstanden, und schier zahllos sind die einzelnen Bankkonstruktionen, die zu Nutz und Frommen der Schuljugend von Schulmännern, Ärzten und Technikern ersonnen sind, um die hygienischen Nachteile, die eine schlechte Schulbank für den Körper des Schulkindes erzeugt, auszuschalten. Es ist als sicher anzunehmen, daß eine mangelhaft konstruierte, für einen Schüler nicht passende Bank auf die Dauer schwere Schädigungen des Körpers herbeiführen muß, die sich in auftretender Kurzsichtigkeit, Verkrümmung der Wirbelsäule und Pressung der verschiedensten Körperteile und Körperorgane besonders kenntlich machen. Ebenso sicher ist es, daß eine Schulbank, welche in ihren einzelnen Maßteilen der Größe des Körpers der Schulkinder angepaßt ist, diese hygienischen Schädigungen nicht erzeugt. Die Hygiene verlangt also, daß ein leicht gegen die Horizontale geneigtes Fußbrett dem ganzen Fuße eine breite Unterstützungsfläche gewährt, daß die Höhe der Sitzbank der Länge des Unterschenkels, die Breite derselben etwa $^3/_4$ der Länge des Oberschenkels entsprechen soll. Eine Kreuz-Rückenlehne soll dem Körper genügende Festigkeit geben; die Breite des Sitzes soll eine gewisse Beweglichkeit und Ausdehnungsmöglichkeit gestatten; die zum Lesen und Schreiben vor der Bank befindliche Tischplatte soll mit dem inneren freien Rande sich so hoch über der Bank befinden (Differenz), daß die Ellenbogen des sitzenden Kindes nur wenig seitlich und vorwärts gehoben zu werden brauchen, um eine feste Unterstützung beim Schreiben zu

haben; diese Differenz entspricht der Entfernung des Ellenbogens vom Sitzknorren, vermehrt um eine kleine Korrektion, etwa $\frac{1}{6}$—$\frac{1}{7}$ der Körperlänge. Damit in solcher Bank das Kind bequem schreibt, muß die Tischplatte eine leichte Neigung von etwa 16—18° gegen die Horizontale haben, und dann muß der freie Rand der Sitzbank so weit hervorragen, daß die Senkrechte, die am freien Rande errichtet wird, gerade den freien Rand der Tischplatte trifft (Nulldistanz), oder daß die Bank noch etwas unter die Tischplatte reicht (Minusdistanz; das Gegenteil Plusdistanz). Bei dieser zunächst bequemen Schreibhaltung wird eine schiefe Körperhaltung und ein zu nahes Heranbringen des Auges an das Schreibheft verhindert. Eine solche Zwangslage des Körpers wird auf die Dauer aber nicht ertragen, sondern ein Wechsel der Stellung ist durchaus, z. B. für das Lesen, auch erwünscht, und dann verlangt die Schuldisziplin, daß der aufgerufene Schüler schnell und leicht aufstehen kann, was bei Null- und Minusdistanz gar nicht, sondern nur bei Plusdistanz möglich. Um diese verschiedenen Anforderungen zu erfüllen, hat man entweder Sitzbänke oder Tischplatte beweglich gemacht, wodurch ein leichter Übergang von der Plus- zur Null- und Minusdistanz vorgenommen werden kann. Man kann wohl sagen, daß es viele hygienisch gute Bankmodelle gibt, daß das Ideal einer allen Anforderungen entsprechenden Bank aber noch nicht gefunden ist. Wichtig ist, daß heute die Schüler in Bänke gesetzt werden müssen, die ihrer Körpergröße entsprechen, und daß der Schüler zur richtigen Sitz-, Schreib- und Lesehaltung erzogen werden muß, ohne allzuviel Zwang anzuwenden. Dann bilden sich die eben erwähnten Krankheiten nicht aus, namentlich wenn auch häusliche Schulhygiene getrieben wird und darauf gehalten wird, daß die Schulkinder auch zu Hause bei entsprechender Beleuchtung an zweckmäßigen Tischen arbeiten können. — Umlegbare Bänke, wie die von Rettig, gewährleisten eine leichte Reinigungsmöglichkeit unter den Bänken, zweisitzige Bänke das leichte Heraustreten aus der Bank und die individualisierende Behandlung jedes Schülers durch den Lehrer.

Der Sitz des Lehrers, auf leicht erhöhtem Podium, befinde sich den Schülerplätzen gegenüber an fensterloser Wand. Als große Wandtafeln bewähren sich am besten Schiefertafeln oder Holztafeln mit Schieferüberzug; ihre Stellung muß so sein, daß das Auge des Schülers nicht geblendet wird. Der Kreidestaub muß feucht entfernt werden, da gerade dieser Staub die Schleimhäute der Augen und der Atmungsorgane stark reizt. In Zeichensälen wird der Graphitstaub und der durch den Gebrauch des Radiergummis entstandene Staub unangenehm empfunden.

Von den Schulbedürfnisanstalten ist zu verlangen, daß sie tunlichst nicht in dem Hauptgebäude liegen, sondern außerhalb desselben, doch mit ihm verbunden durch einen bedeckten offenen Gang. Auf keinen Fall dürfen sie in der Hauptwindrichtung zu liegen kommen, sonst führt der Wind die Geruchsstoffe dem Hause zu. Die Latrinen seien helle und luftige Gebäude. Die Wände des Pissoirs, aus bestem Materiale hergestellt, müssen, um ein schnelles Abfließen des Urins und Geruchsbelästigung zu vermeiden, mit Urinol be-

strichen werden, und der ablaufende Urin muß einen Ölsyphon passieren. Der Fußboden muß wasserundurchlässig sein. Die Klosetts für die Schüler seien wie die modernen in guten Wohnhäusern: die Sitztrichter aus Porzellan hergestellt, die Wände bekleidet mit hellen Fliesen. Um Unsauberkeiten zu verhüten und geschlechtlichen Verirrungen vorzubeugen, seien die Klosetts vollkommen hell. In Städten, in denen Schwemmkanalisation vorhanden ist, müssen auch die Schulklosetts an dieselbe angeschlossen sein; wo dies nicht der Fall ist, muß für die Aufsammlung der Fäkalien ein hygienisch gutes Tonnen- und Grubensystem bei häufiger, geruchloser Entleerung der Behälter gewählt werden, oder besser eine z. B. von Lehmann und Neumeyer-Zürich angegebene Einrichtung zur Ansammlung und Magizinierung der Fäkalien, die vollkommen geruchlos ist und gut funktioniert. Das Verfahren ist eine Art der in neuerer Zeit immer mehr Bedeutung erlangenden Reinigung und Klärung der Abwässer auf biologischem Wege.

Selbstverständlich muß die Wasserversorgung der Schule eine tadellose sein. Das als Trinkwasser in Betracht kommende Wasser sei in chemischer und bakteriologischer Beziehung absolut einwandfrei, die Brunnenanlage derart, daß sie unter keinen Umständen in Gefahr kommen kann, mit Schmutz- und Infektionsstoffen verunreinigt zu werden. Jeder Schüler muß ein eigenes Trinkgefäß für die Schule besitzen und auch benutzen, um der Gefahr der Ansteckung durch infektiösen Speichel eines Mitschülers zu entgehen. — Auch das zur Reinigung der Schule und das zu Bädern dienende Wasser muß von gleich guter Beschaffenheit wie das Trinkwasser sein.

Die Turnhallen müssen hell, gut lüftbar, leicht erheizbar und ohne Staubplage sein, Turnen und Spielen im Freien in frischer Luft ist hygienisch vorteilhafter als Hallenturnen.

Einige die Hygiene des Schulhauses betreffende hauptsächliche literarische Werke sind im Literaturnachweise unter Nr. 10—23 angeführt.

5. Hygiene des Unterrichts.[1]) Die Anforderungen, welche der staatlicherseits geforderte Unterricht an die Schulkinder in körperlicher und geistiger Beziehung stellt, bedingen, daß das Kind nicht zu früh in die Schule kommt. Mit vollendetem 6. Lebensjahre ist im allgemeinen der kindliche Organismus so weit ausgebildet und gekräftigt, daß ohne Schaden für die Gesundheit die Schulerziehung beginnen kann. Anscheinend besonders begabte und früh geistig besonders rege Kinder vor diesem Termin in die Schule zu schicken, entspricht nicht den Anschauungen der Gesundheitslehre, da ein allzu früh geistig regelmäßig angestrengtes Gehirn häufig allzu früh auch erschlafft und sehr bald Zeichen geistiger Ermüdung und Überanstrengung zeigt. Die 'Wunderkinder' erfüllen meist in der späteren Schulzeit und oft im späteren Leben nicht die in sie gesetzten Erwartungen.

Beim Eintritt in die Schule sollte jedes Schulkind ein ärztliches Gesundheitszeugnis mitbringen, das darüber Auskunft gibt, ob geistige oder körper-

[1]) Die wichtigsten Literaturangaben zu den Kapiteln 5—10 finden sich unter den Nummern 24—32.

liche Schäden bei dem Kinde vorhanden sind. Namentlich müßte dieses Zeugnis sich über den Zustand der Sinnesorgane auslassen, ob das Kind kurzsichtig oder schwerhörig ist, ob in der Familie Anlagen zu Nerven- oder Geisteskrankheiten (Epilepsie) vorhanden sind. Solche Gesundheitszeugnisse sollten dann nach den Beobachtungen des Lehrers und des Schularztes während der ganzen Schulzeit weiter fortgeführt werden. Sollte einige Zeit nach dem Schuleintritte es sich zeigen, daß das neuaufgenommene Schulkind weder körperlich noch geistig den Anforderungen der Schule gewachsen ist, so sollte ein solches Kind vorläufig bis zu dem nächsten Aufnahmetermin zurückgestellt und der Familie zurückgegeben werden. In Volksschulen hat die ganze Dauer des Schulbesuches 8 Jahre zu betragen und nur schwere andauernde Kränklichkeit läßt eine frühere Entlassung angängig erscheinen.

Lehrplan und Stundenplan sind für die Gesundheit des Schulkindes von größter Bedeutung. Die Physiologie des Gehirnes hat zwar in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht, aber die bisher erhaltenen Resultate sind doch noch zu unsicher, als daß ärztlicherseits daraufhin bestimmte Vorschläge für die Einrichtung des ganzen Lehrplanes gemacht werden könnten, dessen nähere Einrichtung übrigens immer die Domäne der Pädagogen bleiben muß. Eine hygienische Forderung ist es aber, daß in allen Schulen die Zahl der Unterrichtsstunden keine zu große ist. In dieser Beziehung dürfte in allen unseren Schulen eine wesentliche Reduktion einzutreten haben, die natürlich auf die Menge des zu Erlernenden, den Lehrstoff, einwirkt. Von 16 Unterrichtsstunden in der Woche für das sechsjährige Kind steigend, sollte die Zahl derselben auch in den höheren Schulen 30 Stunden inklusive Turnunterricht nicht überschreiten, auch sollten einzelne Tage nicht allzusehr belastet werden, und namentlich müßten die häuslichen Arbeiten, besonders in den höheren Schulen, tunlichst eingeschränkt werden, um der individuellen Entwicklung des Schülers Raum und Zeit zu gewähren. Die Einführung eines freien selbständigen Studien gewidmeten Tages in der Woche, wie es schon in den alten, ausgezeichneten Jesuitenschulen und heute noch z. B. in Schulpforta Brauch war und ist, verdient durchaus Befürwortung. Die Unterrichtsstunden sollten wesentlich zur Aufnahme neuer Kenntnisse, weniger zum Abfragen des zu Hause Erlernten dienen. Der ganze Unterrichtsbetrieb ist möglichst fröhlich, frisch, anregend und interessant zu gestalten, entsprechend dem jugendlichen, zu Frohsinn geneigten empfänglichen Kindergemüt. Naturwissenschaftlicher Unterricht sollte, so oft es geht, ins Freie verlegt werden und bei Exkursionen stattfinden. Anschauungsunterricht ist besonders zu fördern und das Kindesgemüt für die Kunst empfänglich zu machen

Für die häuslichen Aufgaben und den Schulbeginn ist das Schlafbedürfnis maßgebend. Der in der Entwicklung begriffene Körper des Schulkindes braucht viel Schlaf. Kinder von 6—12 Jahren sollten 10—11 Stunden, 12—17jährige 9—10 Stunden schlafen; Erwachsene bedürfen 7—8 Stunden Schlaf. Bei Berücksichtigung dieser Zahlen kommt man ganz von selbst dazu, den Schulbeginn auf 8 Uhr morgens auch im Sommer festzusetzen.

Von besonderer Bedeutung für die Dauer der Lehrstunden sind die Untersuchungen über den Eintritt der Ermüdung des kindlichen Gehirnes nach geistiger Anstrengung geworden. Eine solche Ermüdung tritt schon nach relativ kurzer Zeit angestrengten Aufpassens ein, so daß erst ältere Schüler in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit ohne eintretende Ermüdung durch einen Zeitraum von ca. 45 Minuten zu konzentrieren, der usuellen Dauer einer akademischen Lehrstunde. Bei jüngeren Kindern tritt meist schon nach 20 bis 35 Minuten angespannter geistiger Anstrengung Ermüdung, Abgespanntheit und mangelhafte Leistung ein. Wird dauernd trotzdem weitergearbeitet, so treten die Erscheinungen der Übermüdung und Überbürdung hervor. Dagegen schützen wir unsere Schulkinder durch zweckmäßige geistige Ausspannung in den zwischen die einzelnen Stunden zu verlegenden Ruhe- und Erholungspausen und durch das Vermeiden zu langer Unterrichtszeiten. Ganz besonders wichtig zur Verhütung der Überbürdung und Ermüdung ist die richtige Folge der einzelnen Unterrichtsfächer in der Art, daß nicht eine Häufung von Stunden mit großer geistiger Anstrengung eintritt. Für das Ausruhen zwischen zwei Lehrstunden sind 10—15 Minuten Pause für Schüler und Lehrer erforderlich und ausreichend. In einer längeren Pause von 15 Minuten soll der Schüler Gelegenheit haben, sein Frühstück in Ruhe zu verzehren, während die anderen Pausen munterem freien Jugendspiel und Tummeln auf dem Schulhofe gewidmet sein müssen; bei schlechtem Wetter müßte eine bedeckte Wandelhalle zur Verfügung stehen. Während der Pausen sind die Schulzimmer zu lüften.

Da besonders in Großstädten die weiten Schulwege ermüden, und die Mittagspause meist viel zu kurz ist, so ist es vom gesundheitlichen Standpunkte durchaus empfehlenswert, nur Vormittagsunterricht abzuhalten. Findet Nachmittagsunterricht statt, so sind als Unterrichtsfächer lediglich technische Fächer zuzulassen; die Mittagspause soll dann nicht kürzer als 3 Stunden sein, um die Verdauung nicht zu beeinträchtigen. Im Sommer hat der Nachmittagsunterricht und der Unterricht in den späteren Vormittagsstunden auszufallen, wenn die Temperatur eine zu hohe ist, und namentlich die Schwüle der Luft die geistige Arbeit behindert, besonders wenn mangelhafte hygienische Einrichtungen des betreffenden Schulhauses, seine Lage usw. eine ausreichende Ventilation und Kühlung der Schulräume unmöglich machen.

Auf die durch eine unzweckmäßige Haltung des Körpers oder durch unhygienische Schulbänke und mangelhafte Beleuchtung beim Schreiben und Lesen und beim Unterrichte überhaupt eintretenden hygienischen Mißstände, die zu Verdauungsstörungen, Wirbelsäuleverkrümmungen und Augenerkrankungen führen, ist schon hingewiesen und wird bei der Besprechung der Hygiene der Sinnesorgane noch einmal darauf kurz einzugehen sein. Hier sei nur bemerkt, daß der Gebrauch von Schiefertafeln, Linienblättern, blasser oder erst nachdunkelnder Tinte, glänzenden oder nicht rein weißen Schreibpapieres zur Augenverderbnis ebenso führt, wie andauerndes Lesen und Schreiben bei mangelhafter Beleuchtung. Auch beim Schreib- und Zeichenunterricht, sowie bei der Lektüre und beim Schreiben in der Schule und zu Haus sind zur Schonung und zum Ausruhen

der Augen öfters kürzere Pausen zu machen, und durch das Schauen durch die Fenster in die Ferne und das Einnehmen einer veränderten Körperhaltung sucht man sowohl dem Auge durch die Änderung der Akkomodation ein Ausruhen, als auch dem Körper eine andere Lage zu geben. Einer Entstehung des Schreibkrampfes ist durch den Gebrauch glatter runder, leichter Federhalter, nicht zu spitzer Federn und durch Erziehung zu richtiger gerader Schreibhaltung vorzubeugen. Mechanische Schreibstützen haben nur einen geringen hygienischen Wert. Die Steilschrift hat vor der Schrägschrift außerordentliche hygienische Vorzüge, ebenso wie das Lesen und Schreiben lateinischen Druckes und lateinischer Schrift vor entsprechenden deutschen Buchstaben und Lettern den Vorteil größerer Deutlichkeit, Übersichtlichkeit und geringerer Schwierigkeit des Erkennens, also geringerer Anstrengung besitzt.

Das Zeichnen und im Zusammenhang damit die Pflege des Kunstverständnisses verdient noch größere Förderung. In den ausgiebig und richtig zu beleuchtenden Zeichensälen muß große Reinlichkeit herrschen, da der feine Staub von Blei- und Zeichenstiften, sowie der vom Radieren herrührende Papier- und Gummistaub für die Atmung schädlich ist.

Daß das Lesen, namentlich das langandauernde, auch eine körperliche Anstrengung ist, und daher die Lesewut hygienische Schädlichkeiten durch Überanstrengung bedingt, ist meist nicht bekannt. Auch auf die Gefahr der Übertragung von Krankheitsstoffen durch Bücher, namentlich durch vielbenutzte und beschmutzte aus Leihbibliotheken sei hingewiesen. Lesen doch gerade bettlägerige Kranke viel, und beim Husten, Niesen und beim Berühren der einzelnen Blätter mit den Händen und Fingern werden vielfach krankheiterregende Bakterien übertragen, die in und an den Büchern lange konserviert werden können. Ist doch neuerdings das häufige Vorkommen von Tuberkelbazillen an solchen Büchern experimentell nachgewiesen worden. Da man Bücher ohne Beschädigung derselben nicht desinfizieren kann, so sollte der Gebrauch und Kauf schon längere Zeit benutzter Schulbücher vermieden werden.

Drucke mit geringerer Buchstabengröße als 1,60 mm, sowie mit naher Aproche (Entfernung der Buchstaben in einem Worte und der einzelnen Wörter aneinander), mit einer Zeilenlänge über 10 cm bei geringem Zeilenabstande und auf glänzendem oder nicht weißem Papier sind augenverderbend. Viele auch von Schülern benutzte Bücher, namentlich aber Zeitungen, entsprechen oft nicht den hygienischen Mindestforderungen.

Während das anstrengende Klavierspiel besonders von den Schülern höherer Schulen oft in einer die geistige Ausbildung störenden und die Kinder nervös machenden Art und Weise betrieben wird, ist die Pflege des Gesanges bei weitem noch nicht eine derartige, wie sie es als wirkliche Kunstübung verdient. Auch die hygienische außerordentliche Bedeutung des Singens mit ihrer wohltätigen Einwirkung auf den Körper, namentlich auf Herz und Lungen, eine wahre Lungengymnastik vorzüglich für Kinder mit verbildetem Brustkorbe, ist in weiten Kreisen immer noch nicht gebührend berücksichtigt. Befreiungen vom Gesang, namentlich aber auch vom Turnunterricht, finden oft zu zahlreich statt. Ein Schularzt als Schulvertrauensarzt wird nur außerordentlich selten Gelegenheit

nehmen, solche Befreiungen eintreten zu lassen, da es für schwächliche Kinder zur Stärkung ihrer Gesundheit ja gar nichts Besseres gibt als körperliche Übung, namentlich in Form von Turn- und Jugendspielen betrieben. Nur wirklich mit schweren organischen Fehlern behaftete Kinder sollten vom Turnunterrichte befreit werden.

Die Hygiene des Unterrichtes hat nun in allererster Linie zu berücksichtigen, daß das Gehirn, der Sitz der geistigen Funktionen, dessen Ausbildung den Hauptzweck des Unterrichts darstellt, nicht in unzweckmäßiger Art und Weise überanstrengt wird, sondern daß seine Inanspruchnahme durch den Unterricht so erfolgt, daß es durch allmähliche methodische Übung immer leistungsfähiger nach jeder Richtung hin wird. Das Gehirn gleicht in dieser Beziehung durchaus den übrigen Körperorganen. Wie z. B. die Muskulatur durch zweckmäßig geleitete, d. h. der Leistungsfähigkeit der Muskeln adäquate Anstrengungen geübt und so zu immer größerer Leistungsfähigkeit geführt wird, durch zu große und zu andauernde Anstrengungen aber geschwächt und überarbeitet wird, so stärkt methodisch richtige Ausbildung das Gehirn als Organ und befähigt es zu immer größeren Leistungen, während ein unrichtig ausgebildetes und überanstrengtes Gehirn allmählich qualitativ und quantitativ weniger leistungsfähig wird, als Folge der Überarbeitung. Diese Überarbeitung, Überbürdung und Ermüdung des Gehirns macht sich nun nicht nur in mangelhafter geistiger Leistung bemerkbar, sondern übt eine Rückwirkung auf den Körper aus. Und diese Rückwirkung auf den Körper hat man in neuerer Zeit dazu benutzt, um unabhängig von der verminderten geistigen Frische und Leistungsfähigkeit die vorhandene durch Überbürdung gesetzte Ermüdung des Gehirns nachzuweisen. Die ganze Kunst des Unterrichtens und die Hygiene des Unterrichts kommt also darauf hinaus, die geistige Überbürdung zu verhindern.

Bei einem Schüler, dessen Gehirn durch Überarbeitung ermüdet ist, nimmt die neuere Physiologie als festgestellt an, daß einmal die rohe Kraft der Muskeln herabgesetzt sei, dann soll die Empfindlichkeit der Haut für Berührungen an den verschiedenen Stellen des Körpers unter die Norm herabgesetzt und schließlich die Schmerzempfindlichkeit zugleich gesteigert sein. Mosso will mit seinem Ergographen, einem physiologischen Apparate, auf dessen nähere Beschreibung wir hier wegen der aus Raummangel nötigen Kürze der Darstellung ebensowenig eingehen können, als auf das Griesbachsche Ästhesiometer (Empfindlichkeitsmesser) und das Algesiometer (Schmerzmesser), bei geistig ermüdeten Schülern dieselbe Herabsetzung der Muskelkraft festgestellt haben, wie bei durch Körperarbeit überanstrengten Muskeln, und Griesbach will mit den genannten Apparaten die eingetretene Ermüdung des Gehirns durch die Veränderung der Funktionen der Hautnerven leicht beweisen können.

Wenn nun auch diese Behauptungen nicht ohne Widerspruch von anderer Seite geblieben sind, so eröffnen die begonnenen Untersuchungen uns ein Gebiet, das im Interesse der Hygiene des Unterrichts weiteren Ausbaues dringend bedarf. Viele Hygieniker und Psychiater sind der Ansicht, daß der heutige Schulbetrieb auf unseren höheren Schulen vielfach Anlaß zur Entstehung von

chronischer Übermüdung des Gehirns bei den Schülern gäbe und auch aus diesem Grunde dringend reformbedürftig wäre. — Bei der Prüfung und Erörterung der Überbürdungsfrage ist aber nicht zu übersehen, daß das moderne Leben und ein vielfach unzweckmäßiges Verhalten der Schüler außerhalb der Schule, bei der Erholung und der Arbeit, und vielerlei depotenzierende Einflüsse nachteilig auf die richtige Entwicklung des Gehirnes wirken. Vielfach spielen hierbei auch körperliche Zustände, nervöse Veranlagung, frühzeitige Exzesse in Alkohol, Tabakgenuß und geschlechtliche Verirrungen eine bedeutsame Rolle; auch die heute so vielfach beobachteten Wucherungen im Nasenrachenraume, die zu Blutandrang zum Gehirn führen, sind gar nicht selten Veranlassung zu mangelhafter Ausbildung der geistigen Funktionen des Gehirnes.

Wirklich geistig überarbeitete Schüler machen sich dem Lehrer und Arzte durch mattes, schläfriges Aussehen, reizbare und leicht erregbare Stimmung, vielfach Muskelzuckungen und körperliche Schlaffheit bemerkbar, klagen über Schlaflosigkeit und Kopfschmerz; häufige Pollutionen bei älteren Schülern, Herzklopfen, schreckhafte Träume sind weitere Symptome der Ermüdung des Gehirns durch geistige Überarbeitung. Daß solche zu wirklicher Geisteskrankheit führe, ist nicht erwiesen.

Die Mittel zur Verhütung und Heilung der Ermüdung des Gehirns liegen in der richtigen Methode des Unterrichts, Herabsetzung der Stundenzahl, Kräftigung des Körpers namentlich durch Pflege des Jugendspiels. Die Schulärzte sollten dem Studium der Überbürdungsfrage im Verein mit den Lehrern eine ganz besondere Aufmerksamkeit widmen.

Wie die Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden notwendig sind, um das Gehirn für den neuen Unterrichtsgegenstand wieder aufnahmefähig zu machen, so sind die Ferien für Schüler und Lehrer zur Erholung von Körper und Geist eine zwingende Notwendigkeit. Es liegt auch im Interesse der Hygiene, eine andere Semestereinteilung als die jetzt übliche zu wählen und den Beginn des Schuljahres mit dem Beginne des Kalenderjahres eintreten zu lassen, so daß die Semester von Neujahr bis Johanni und von Mitte August bis Weihnachten reichen.

Die großen Sommerferien sollten sechs Wochen dauern und durch Schülerreisen, Ferienkolonien, Schüleraustausch usw. noch viel mehr für die Gesundheit und Ausbildung getan werden, als schon geschieht. Größere Ferienaufgaben verkümmern dem Schüler den Genuß der Ferien vollkommen und sind vom hygienischen und pädagogischen Standpunkte gleichmäßig unzweckmäßig. Da das Wachstum des Körpers in der heißen Zeit wegen großer Ausgaben an Stoffwechselprodukten (Schweiß) und verminderter Nahrungsaufnahme ein geringer ist, so ist es direkt notwendig, dem sich entwickelnden Organismus der Schulkinder durch die großen Sommerferien Ruhe zu gewähren.

Wenn wir zum Schlusse der Schulstrafen gedenken, so werden Strafarbeiten als zweckmäßig wohl nur noch von wenigen Pädagogen anerkannt, und bei den nur schwer zu entbehrenden körperlichen Strafen für jüngere Schulkinder in Fällen namentlich von Ungezogenheit ist zu bemerken, daß Schläge

gegen den Kopf auf alle Fälle zu vermeiden sind, da alle Sinnesorgane, namentlich Gehör und Gesicht, durch die Erschütterung des Schlages und die nachfolgende Blutüberfüllung die schwersten Schädigungen erleiden können. Namentlich verschulden die Ohrfeigen nicht nur die Zerstörung vieler Gehörorgane, sondern, da latente Ohrentzündungen bei Schülern viel mehr verbreitet sind, als gemeinhin bekannt, und solche Krankheiten bei mechanischen Erschütterungen, wie sie ein Schlag gegen den Kopf erzeugt, leicht auf das Gehirn übergreifen können, — so sind tödliche Folgen eines solchen Schlages leider gelegentlich beobachtet. Schläge mit dünneren Rohrstöcken auf das Gesäß sind nur selten von üblen Folgen begleitet, dagegen ist wiederholt beobachtet, daß beim Überlegen über eine Bank- und Stuhlkante Darmzerreißungen, und bei latenter Blinddarmentzündung, Bauchfellentzündungen nach der Züchtigung entstanden sind. Solche traurigen Ereignisse ermahnen an Walters von der Vogelweide Spruch, daß die Erziehung der Kinder mit Gerten gegenüber der psychischen Beeinflussung der Kinderseele durch Worte und die ganze Persönlichkeit des Lehrers nur geringen pädagogischen Wert besitzt: Ein Lehrer zu sein, ist ein schwieriger, aber herrlicher Beruf. In allen Phasen des Schullebens sollte die Lehrerschaft noch viel mehr, als es heute schon geschieht, enge Fühlung mit dem Hause des Schulkindes nehmen, denn nur ein festes Hand-in-Hand-gehen der Schule mit der Familie kann körperliche und geistige Gesundheit erzeugen und erhalten. Die Elternabende reichen dazu nicht aus; es müssen noch andere Mittel und Wege gefunden werden, noch engere Beziehungen zwischen Schule und Haus zu knüpfen, als sie zurzeit vorhanden sind. Die Bedeutung der Jugenderziehung kann für Familie und Vaterland gar nicht hoch genug bewertet werden.

6. Hygiene der Sinnesorgane der Schüler. Die erschreckende Verbreitung der Kurzsichtigkeit in unseren Schulen, die uns in der neueren Zeit die zahlreichen Erhebungen der Augenärzte so deutlich vor Augen geführt haben, erfordert in erster Linie, daß bezüglich der natürlichen und künstlichen Beleuchtung in unseren Schulzimmern, aber auch auf den Arbeitsplätzen der Kinder zu Hause die an die Beleuchtung zu stellenden hygienischen Minimalforderungen erfüllt werden. Als ausreichend beleuchtet darf ein Platz gelten, wenn auf ihm eine Minimalhelligkeit von 10 Meterkerzen herrscht. Alle Schülerplätze einer Schule sind daraufhin zu untersuchen; alle Plätze, die solche Helligkeit nicht aufweisen, dürfen mit Schülern nicht besetzt werden. Wenn auch eine absolut genaue Feststellung der Helligkeit nur mit dem Weberschen Photometer möglich ist, so ist zur raschen und für die Praxis vollkommen ausreichenden Feststellung der Platzhelligkeit der so überaus leicht handliche Apparat von Baurat Wingen durchaus geeignet, mit dem es möglich ist, in etwa 20 Minuten 50 Schülerplätze auf ihre ausreichende oder unzureichende Beleuchtung zu prüfen. Ein solcher Apparat sollte daher in keiner Schule fehlen.

Daß in der Tat das kindliche Auge durch den Schulbetrieb die Kurzsichtigkeit erwirbt, lehren namentlich Hermann Cohns Untersuchungen der

Augen von 10000 Schulkindern. Hieraus geht hervor, daß in den Dorfschulen die Myopie nur in geringem Grade verbreitet, in den städtischen Elementarschulen, Bürgerschulen und höheren Schulen direkt proportional der Länge der Schulzeit zunimmt, so daß in den höheren Klassen der Gymnasien und Realschulen 50—75 % und selbst noch mehr Prozente der Schüler kurz- und schwachsichtig geworden sind.

Daß neben unzureichender Beleuchtung, schlechte Schreib- und Lesehaltung in ungeeigneten Bänken, fehlerhafter Unterrichtsbetrieb, Überanstrengung, zu kleiner und zu undeutlicher Druck auf das sich entwickelnde Kindesauge in der Richtung wirkt, daß das normale Kindesauge (denn die Kurzsichtigkeit ist unendlich selten angeboren, höchstens besteht zuweilen bei Kindern kurzsichtiger Eltern eine gewisse Disposition zur Erwerbung der Kurzsichtigkeit) so verbildet wird, daß sich seine Achse verlängert, und nun die durch die Linse erzeugten Bilder nicht auf, sondern vor die Netzhaut fallen, ist als sicher anzusehen. — Hier sei der bei Laien weit verbreiteten Ansicht entgegengetreten, als ob die Kurzsichtigkeit, wenn sie durch eine passende Brille kompensiert wird, ein irgendwie bedeutungsvolles Leiden nicht sei. Zunächst ist das Brillentragen eine große Unbequemlichkeit und bei vielen Verhältnissen eine große Behinderung; der Kurzsichtige ist in direkter Abhängigkeit von einem leicht zerbrechlichen Instrumente, dessen Verlust einen Soldaten z. B. wehrlos macht. Höhere Grade von Kurzsichtigkeit verhindern das Ergreifen einer ganzen Reihe von Berufen; ein Kurzsichtiger kann nicht gut Maler, Architekt, Landmann, Soldat, Seemann werden. Was aber viel bedenklicher ist, jede Kurzichtigkeit höheren Grades pflegt im Laufe der Zeit zuzunehmen und sich mit allerhand schwereren Augenleiden zu komplizieren, wie Netzhautblutungen, Netzhautablösungen, Glaskörpertrübungen, die zur Erblindung führen können. Die Schule hat also die Pflicht, alles zu tun, um die Entstehung der Kurzsichtigkeit zu verhindern. Zu diesem Zwecke ist auch der Zustand der Schüleraugen von Beginn des Schuleintrittes während der ganzen Schulzeit augenärztlich zu kontrollieren. Dabei wäre auch auf Farbenblinde zu fahnden und ganz besonders noch auch auf eine Anomalie der Augen zu achten, die als Astigmatismus bezeichnet wird. Das Wesen dieses gar nicht so seltenen Augenfehlers, der durch eine richtige Brille behoben werden kann, besteht darin, daß die durchsichtige Hornhaut im Äquator und im Meridian nicht gleichmäßig gekrümmt ist. Durch den Astigmatismus entstehen außer Sehstörungen lästige Beschwerden wie Kopfschmerz, Augenmüdigkeit, chronische Bindehautentzündungen u. dgl. — Neben den erwähnten Anomalien der Augen stellen entzündliche Erkrankungen der Augenbindehaut nicht selten lästige Störungen des Schulbetriebes dar. In unseren östlichen Provinzen, besonders in Ostpreußen und Posen, dann aber auch in Hessen-Nassau, Württemberg usw. treten nicht selten Fälle von ägyptischer Augenkrankheit, dem sogenannten Trachom, auf. Dieses äußerst langwierige, zu den schwersten krankhaften Veränderungen des Sehorganes führende Leiden hat deshalb den Namen der ägyptischen Augenkrankheit, weil Napoleons Soldaten in Ägypten von dieser Krankheit in zahllosen Fällen ergriffen, bei ihrer Rückkehr

aus diesem Lande in den folgenden Kriegszügen die Krankheit durch ganz Europa verschleppten. Es bilden sich dabei in frischen Fällen auf der Augenbindehaut der Lider froschlaichähnliche, perlgraue Körner, die der Krankheit auch den Namen der Körnerkrankheit verschafft haben. Die Krankheit ist in hohem Maße ansteckend. Wenn auch der eigentliche ansteckende Krankheitsstoff in einem bestimmten Mikrobion noch nicht gefunden ist, so erfolgt die Übertragung der Krankheit sicher durch die schleimigen und eitrigen Absonderungen der erkrankten Augenbindehaut, namentlich bei gemeinsamem Gebrauche von Handtüchern, Waschschüsseln u. dgl., aber auch bei nahem Zusammensein Kranker mit Gesunden kann das Augensekret z. B. durch das Berühren der Hände übertragen werden. Die Krankheit erfordert in allen Fällen eine sorgfältige, am besten spezialärztliche, langdauernde Behandlung und Beobachtung, und die erkrankten Kinder, deren Augen reichlich Sekret absondern, sind vom Schulbesuch auszuschließen. Bei einsetzender zweckmäßiger Behandlung pflegt die Ansteckungsgefahr auf ein Minimum herabzusinken. Wichtig für die Ausrottung der Krankheit ist, daß auch in den Familien der etwa erkrankten Kinder Nachfrage gehalten wird, ob andere Mitglieder etwa trachomkrank sind, da auch die geheilten Kinder aus solchen Familien, wo Trachomkranke sind, den Ansteckungsstoff in die Schule verschleppen können. Das Trachom erfordert die ernsteste Beachtung auch seitens der Lehrer. Nicht selten tritt in der heißen Sommerszeit in Schulen der gewöhnliche sogenannte follikuläre Bindehautkatarrh in zahlreichen Fällen auf. Die Erkrankung hat im Anfangsstadium eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Trachom und hat gelegentlich große Erregung hervorgerufen, weil sie mit der schweren ägyptischen Augenkrankheit verwechselt worden ist. Der gewöhnliche follikuläre Sommerkatarrh verläuft aber durchaus milde, und die Erkrankung heilt meist in kurzer Zeit.

Den Erkrankungen und der Hygiene des Gehörorganes pflegt in den Schulen meist weniger Aufmerksamkeit zugewendet zu werden als denen der Augen. Es ist das auch natürlich, weil geringere Störungen des Gehörorganes viel weniger häufig entdeckt werden und sich weniger deutlich bemerkbar machen als die des Sehorganes. Und doch sind Erkrankungen und Anomalien des Gehörorganes verhältnismäßig häufig, und sie führen nicht selten zu sehr schweren Störungen der Gesundheit, ja selbst zu Todesfällen. Die Schwerhörigkeit, selbst die geringeren Grades, ist, wie noch wenig bekannt, für den Schulbetrieb ein sehr störendes Leiden. Der damit behaftete Schüler macht oft den Eindruck eines beschränkten und faulen Schülers, weil ein erschwertes Hören das Verstehen und Auffassen ganz außerordentlich behindert. Lehrern, Eltern und Schülern ist das Vorhandensein des Leidens oft nicht bekannt. Und doch ist es so leicht Schwerhörigkeit festzustellen: Ein Schüler, der Flüstersprache bei zugewandtem Ohre nicht auf 16 m noch sicher versteht, hat nicht volle Hörweite und ist als schwerhörig zu betrachten. Prüft man so die Schüler durch, so findet man in vielen Schulen $1/5$—$1/3$ weniger gut hörende Schüler und findet zu seiner Überraschung, daß anscheinend weniger begabte und unfleißige Schüler

oft mit mangelhaftem Gehörorgan ausgestattet sind. Der Grund zu der weitverbreiteten Schwerhörigkeit ist der, daß viele infektiöse Schulkrankheiten wie Masern, Scharlach, Diphtherie und Keuchhusten mit einer Affektion des Mittelohres einhergehen und dauernde Störungen hinterlassen; dann scheinen die Kinder tuberkulöser Eltern eine besondere Neigung zu Mittelohrerkrankungen zu besitzen, ebenso wie vielfach bei skrofulösen Kindern Ohrkrankheiten vorhanden sind. Dann erzeugt die außerordentlich häufig bei Kindern vorhandene Wucherung der Rachenmandel, dadurch daß die Rachenöffnungen der Eustachischen Ohrtrompete verlegt werden, Störungen im Gehörapparat. Nicht selten entstehen entzündliche Zustände im Mittelohr dadurch, daß beim Baden Wasser in die Gehörgänge oder vom Munde her ins Mittelohr gelangt und leider haben gar nicht selten Schläge, wie Ohrfeigen gegen den Kopf, heftiges Zerren an der Ohrmuschel, das Hineinschreien ins Ohr, sowie in den äußeren Gehörgang gelangte Fremdkörper entzündliche Zustände des so äußerst fein konstruierten Gehörapparates zur Folge.

Wie ein Mangel des Hörens Mangel des Auffassens bedingt, so leidet beim Schwerhörigen Stimm- und Sprachbildung außerordentlich. Lehrer und Schulärzte haben also dem Gehörorgane der Schüler die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Regelmäßige Hörprüfungen sind anzustellen und schwerhörige Schüler so zu setzen, wie es die Hörweite ihres Ohres verlangt.

Das lästige Übel des Stotterns und Stammelns ist durch spezialistische Behandlung und individualisierende Beeinflussung des Kranken tunlichst zu heben, leider sind eine ganze Zahl von Stotterern nicht vollkommen heilbar.

7. Hygiene der Infektionskrankheiten. Je klarer es bei allen übertragbaren Krankheiten geworden ist, daß der erkrankte oder der in dem sogenannten Inkubationsstadium einer ansteckenden Krankheit stehende Mensch das Zentrum eines Infektionsherdes bildet, von dem aus unmittelbar oder durch Zwischenträger, wie Menschen, größere Tiere und Insekten (Fliegen, Mücken, Wanzen, Flöhe, Läuse usw.) oder Kleider, Sachen und Gebrauchsgegenstände, durch Nahrungsmittel, namentlich Milch und Wasser, der vom Kranken ausgehende Ansteckungsstoff übertragen wird, um so größer erscheint die Bedeutung der frühzeitigen Erkennung der Krankheit und die Verhütung der Verschleppung des Ansteckungsstoffes vom Kranken durch Isolierungs- und Desinfektionsmaßnahmen.

Wer diese Art und Weise der Verbreitung der Infektionskrankheiten anerkennt, die samt und sonders durch pflanzliche oder tierische infektiöse Mikroben bedingt werden, die den gesunden Körper befallen, durch ihre Vermehrung im Körper die Krankheit bedingen und einige Zeit vor, während und einige Zeit nach der Krankheit von dem befallenen Körper in die Umgebung ausgeschieden werden, der muß zugeben, daß die Schule, in der Kinder aus so vielen Häusern täglich viele Stunden im allernächsten persönlichen Verkehre miteinander stehen, besonders geeignet sein muß, zur Verbreitung ansteckender Krankheiten zu dienen. Und so ist es in der Tat. Masern, Röteln, Scharlach, Keuchhusten, Diphtherie, Ziegenpeter, Windpocken, die

epidemische Genickstarre, Influenza, Typhus und Cholera stellen bei der Schuljugend außerordentlich häufige Krankheiten dar, und ihre Verbreitung durch die Schule steht außer Frage. Um die Ausbreitung gerade dieser Krankheiten durch die Schule selbst tunlichst einzuschränken, darum müssen wir einmal an den Bau, die Einrichtung und den Betrieb der Schule so hohe hygienische Anforderungen stellen, dann ist aber auch nötig, um den frühzeitigen Ausschluß der an Infektionskrankheiten selbst erkrankten Kinder und eventuell ihrer gesunden Geschwister oder der Mitschüler als Pensions- und Hausgenossen herbeizuführen, daß die Lehrer noch viel mehr, als bisher schon geschieht, auf krankhafte Erscheinungen bei ihren Zöglingen achten und je früher, je besser den Schularzt und die Familie von ihren Beobachtungen in Kenntnis setzen. Damit die Lehrer diese wichtige Tätigkeit aber auch ausüben können, ist zunächst eine Kenntnis des Wesens der ansteckenden Krankheiten und ihrer Verbreitungsart dringend notwendig.

Leider muß ich wegen des geringen zur Verfügung gestellten Raumes es mir versagen, auf die einzelnen Infektionskrankheiten genauer einzugehen und kann daher auch über dieses allerwichtigste Kapitel der Schulhygiene nur einige wenige aphoristische Bemerkungen anführen.

Die Masern befallen die meisten Schulkinder, verlaufen vielfach milde und günstig, doch gelegentlich auch schwerer und verursachen im allgemeinen eine Sterblichkeit von 3—11 % der Erkrankten. Treten die Masern in einer Klasse in mehreren Fällen auf, und zeigen sie sich besonders bösartig, so ist die Klasse zu schließen; Geschwister von maserkranken Kindern müssen gleichfalls dem Schulunterrichte fernbleiben, und ebenso Lehrer, in deren Familie die Masern auftreten. Meist genügt die Dauer der Schulausschließung von 3 Wochen nach Beginn der Erkrankung. Jedes erkrankt gewesene Kind sollte vor dem Wiedereintritt in die Schule ein gründliches Reinigungsseifenbad bekommen haben. Die Schule sollte auch den Nachweis der stattgehabten Formalindesinfektion der Wohnung und Sachen verlangen und dasselbe Verlangen auch bei Fällen von Diphtherie, Scharlach, Keuchhusten und Influenza stellen, während bei Typhus, Cholera, Genickstarre außer der Formalindesinfektion der Nachweis noch gründlicherer Desinfektionsmaßnahmen von Wohnung und Haus zu verlangen wäre. Voll und ganz ist zuzugeben, daß der Ausschluß der erkrankten Kinder aus der Schule und eventuell gesunder Geschwister bei den verschiedenen Infektionskrankheiten auf Wochen und Monate und auch die Forderung des erbrachten Nachweises der gründlichen Desinfektion gewaltig einschneidende Maßnahmen sind, aber Leben und Gesundheit unter Umständen von vielen Hunderten von Menschen müssen durch solche oft rigoros erscheinende Maßnahmen geschützt werden. Wenn die Wissenschaft den Nachweis geführt hat, daß die ansteckenden Krankheiten durch solche Maßnahmen zum großen Teil vermeidbar sind, so müssen die Forderungen der Wissenschaft auch erfüllt werden. Gerade die Schule könnte das Verständnis für diese Dinge ganz außerordentlich fördern, dadurch daß sie einmal an den angeführten und noch weiter zu erwähnenden Maßnahmen festhält und im all-

gemeinen für die Verbreitung hygienischer Kenntnisse und im besonderen für solche über die ansteckenden Krankheiten sorgt. In Preußen sterben alle Jahre 120000 Menschen an ansteckenden Krankheiten. Diese Todesfälle könnten durch strenge Durchführung der Seuchenbekämpfungsmaßnahmen um die Hälfte vermindert werden. Und wir dulden es, daß vielfach nichts gegen die Ausbreitung der Krankheiten geschieht, weil eben die richtige Vorstellung über die Möglichkeit der Verhütung solcher Krankheiten den breiten Schichten unseres Volkes noch vollkommen, ebenso wie ein Verantwortlichkeitsgefühl für diese groben Unterlassungen fehlt? Gegen Feuersgefahr sind überall Maßnahmen eingeführt, gegen die unendlich schlimmeren Gefahren seitens der ansteckenden Krankheiten will man mit Isolierung und Desinfektion noch immer nicht genügend vorgehen!

So sind denn diese Maßnahmen durchzuführen.

Selbst bei den meist recht milde verlaufenden Röteln sind die Erkrankten auf etwa 14 Tage vom Schulbesuch auszuschließen.

Die an sich häufig so bösartig verlaufende Scharlachkrankheit, die dadurch für Gesundheit und Leben noch an Furchtbarkeit zunimmt, daß sie so häufig Komplikationen und Nachkrankheiten, wie Hals-, Nieren- und Mittelohrentzündungen, im Gefolge hat, verdient die ernsteste Beachtung. Ist doch die Sterblichkeit an Scharlach eine so hohe, daß gar nicht selten 30 % und mehr der Erkrankten zugrunde gehen. Daher ist es durchaus notwendig, die Erkrankten vollkommen zu isolieren, vor Ablauf von 6 Wochen nach Beginn der Krankheit die Kinder zur Schule nicht zuzulassen und strenge Desinfektion des Körpers und der Wohnung zu verlangen.

Geradeso ist bei der Diphtherie zu verfahren. Bei dieser Krankheit haben unsere Bekämpfungsmaßnahmen aber die glücklichste Bereicherung dadurch erfahren, daß wir die Krankheitsursache in dem Löfflerschen Bazillus ganz genau kennen und wissen, daß der Krankheitserreger in vielen Fällen noch wochenlang im Halse der Genesenen im ansteckungsfähigen Zustande sich findet. Da nun der Nachweis des Erregers ein leichter ist, so muß die Schule verlangen, daß ihr ärztlicherseits bescheinigt wird, daß das erkrankt gewesene Kind den Bazillus nicht mehr im Munde (oder im Nasenschleim) hat. Die frühere Furchtbarkeit der Krankheit ist durch das Behringsche Diphtherieheilserum zum großen Teil beseitigt, das die Krankheit so gut wie sicher zur Heilung bringt, wenn es nur in hinreichender Dosis und frühzeitig zur Anwendung kommt. Das Heilserum gewährt außerdem bei gesunden, aber der Ansteckungsgefahr ausgesetzten Kindern, in kleiner Menge von $^1/_4$ ccm unter die Haut eingespritzt, für 14—20 Tage einen Schutz vor Erkrankung. Diese Schutzimpfungen sind vollkommen ungefährlich und erweisen sich als notwendig bei bösartigen und ausgebreiteten Diphtherieepidemien; selbst mehrmalige im Zeitraum von 14 Tagen bis 3 Wochen zu wiederholende Serumeinspritzungen können von mir bei längerer Dauer einer Epidemie als vollkommen unschädlich und dabei sicheren Schutz gewährend empfohlen werden. Die Schule hätte die Aufgabe, auf die Nützlichkeit und vollkommene Unschädlichkeit solcher Impfungen

mit Serum hinzuweisen und die im Volke noch vielfach vorhandene törichte Furcht vor den unschädlichen und dabei heilenden Serumeinspritzungen durch Belehrung der älteren Schulkinder zu bannen.

Auch der Keuchhusten und der Ziegenpeter und heftige Influenza bedingen Schulausschluß, aber nur der erkrankten Kinder, während bei Typhus, Genickstarre und Cholera die allerstrengsten Maßnahmen erforderlich sind. Hervorzuheben ist, daß gerade dem Kindertyphus viel zu geringe Aufmerksamkeit bezüglich der Verschleppung der Krankheit heutzutage noch zugewendet wird. Nicht selten erzeugt das Baden in schmutzigem See- und Flußwasser die Krankheit.

Die Furcht vor der Pockenschutzimpfung ist im Schwinden begriffen, und die Befürchtungen der Impfzwanggegner, daß durch den heutigen Impfmodus mit animaler Lymphe Krankheiten übertragen werden könnten, sind im allgemeinen als haltlos anerkannt, während der ungeheure Segen des verhältnismäßig geringfügigen Eingriffs bei der Impfung in immer breiteren Kreisen dankbare Anerkennung findet. Bei der Wiederimpfung der Kinder im 12. Lebensjahre sind die Geimpften, wie ja wohl auch meist der Fall, vor mechanischen Insulten der Impfstellen zu warnen.

Ausgesprochene Lungentuberkulose ist zum Glück im schulpflichtigen Alter eine sehr seltene Krankheit, während Drüsen- und Knochentuberkulose wohl häufiger sind, aber als übertragbare Krankheiten wohl kaum in Betracht kommen. Werden aber Fälle von Lungentuberkulose bei den Schülern oder, was häufiger vorkommt, bei den Lehrern oder in der Familie des Schuldieners festgestellt, so verlangt die große Ansteckungsgefahr durch den Auswurf die Entfernung der Erkrankten aus der Schule. Transportable Speiflaschen oder hygienische Spucknäpfe verhindern in keiner Weise die Übertragungsmöglichkeit, da der infektiöse Auswurf doch leicht auf den Fußboden kommen kann und namentlich beim Husten und Niesen des Schwindsüchtigen in Form feinster kleiner Tröpfchen und Wasserbläschen darin enthaltene Tuberkelbazillen in die den Patienten umgebende Luft kommen und von der Umgebung eingeatmet werden.

Ein- und Durchführung richtiger Maßnahmen zur Bekämpfung der ansteckenden Krankheiten muß das ernsteste Bestreben der Schule sein.

8. Andere krankhafte Zustände der Schüler. Die Karies, das Stockigwerden der Zähne, ist bei den Schulkindern weitverbreitet. Diese Fäulnis der Zähne ruft bedenkliche Verschlechterung der Schulluft hervor und hat für das mit faulenden Zähnen behaftete Kind schwere nachteilige Folgen bei der Ernährung. Solche kariösen Zähne stellen weite und offene Eingangspforten für Infektionsstoffe dar. Sorgfältige zahnärztliche Behandlung ist daher eine Notwendigkeit. Ein Besitzer guter Zähne hat sichere Aussicht länger zu leben als ein Mensch mit mangelhaftem Gebiß und bleibt vor vielen bösen Schmerzen im Leben bewahrt. An den Gebrauch von Zahnstocher und Zahnbürste sind die Kinder früh zu gewöhnen. Ganz besonders wohltätig für die

Konservierung der Zähne wirkt das Kauen einer harten Brotrinde nach dem Mittag- und Abendessen.

Die in der Schule entstehenden Verkrümmungen der Wirbelsäule sind durch zweckmäßige Schulbänke, durch Erziehung zu richtiger Haltung beim Schreiben und Lesen, durch Verbot des Büchertragens unter oder an einem Arme und durch die Empfehlung der Schulmappen auch für größere Schüler (auch der Soldat und Offizier im Felde trägt einen Tornister!) tunlichst zu vermeiden. Die Häufigkeit solcher Verkrümmungen wird etwas überschätzt.

Namentlich bei Kindern aus nervösen Familien, besonders aber dort, wo Schulkinder nicht richtig zu Hause in ihrer Ernährung gehalten werden, und durch das Leben in der Familie Verkürzungen des Schlafes erleiden, frühzeitig Tabak und Alkoholika genießen, zu früh in Theater und Konzerte geführt werden, wo der Lesewut und dem Lesen unpassender Lektüre nicht gesteuert wird, da stellt sich nicht selten schon bei Schülern ein Zustand von Nervenschwäche und Abgespanntheit ein, den man mit dem Namen der Neurasthenie bezeichnet. Vielfach dadurch erzeugt, aber auch ihrerseits diese Nervenschwäche hervorrufend, treiben solche Kinder Onanie. Diese geschlechtliche Verirrung wird schon in Sexta gelegentlich beobachtet und kommt dann in steigendem Maße in den höheren Klassen vor, besonders wohl in Tertia und Sekunda. Wenn auch die Verführung durch onanierende Mitschüler dazu eine bedeutsame Rolle, besonders in Internaten und Pensionaten spielt, so kommen auch viele Kinder durch ungeeignete aufregende Lektüre bei dem erwachenden Geschlechtstriebe zu dieser Verirrung. Belehrungen und Vorhaltungen über das Ungesunde und Verwerfliche der Onanie pflegen nichts zu nützen, dagegen erweisen sich Turnen und namentlich das frisch-frei-fröhliche Jugendspiel und mäßig betriebener Sport als gute Palliativ- und Heilmittel. Die Schäden der Onanie, die vielfach auch im späteren Lebensalter noch beobachtet wird, werden in nichtsnutzigen Schriften häufig als weit übertrieben dargestellt; die Lektüre solcher Bücher bringt den von dieser Perversität ergriffenen Menschen, der sowieso schon zu hypochondrischen Vorstellungen neigt, meist noch mehr herunter.

Vom Alkoholgenuß in jeder Art sind die Schulkinder möglichst lange zurückzuhalten, für Kinder ist der Alkohol auf alle Fälle schädlich, es sei denn, wo er in Krankheitsfällen verordnet wird. Dem Erwachsenen schadet ein mäßiger Alkoholgenuß sicherlich nicht. Die auf absolute Enthaltsamkeit vom Genuß der Alkoholika gerichteten Bestrebungen gehen viel zu weit und sind eher geeignet, die durchaus berechtigten Mäßigkeitsbestrebungen zu hemmen als sie zu fördern. — Auch vor Tabaksgenuß, der die Verdauung, die Nerven und die Herzfunktion beeinträchtigt, sind Schulkinder tunlichst lange zu bewahren. Namentlich ist das Zigarettenrauchen der jugendlichen Lunge gefährlich. Das Elternhaus wird zur Bewahrung der Jugend vor Schaden mehr vermögen als Belehrungen in der Schule.

Die an Epilepsie leidenden Kinder werden zweckmäßig nur dann in der

Schule belassen, wenn die Anfälle selten auftreten. Die meisten Epileptiker sind geistig nicht vollwertig, oder verblöden im Laufe der Zeit, wenn es auch Ausnahmen gibt. Die schweren Anfälle erregen bei den Mitschülern Entsetzen. Bei der Epilepsie spielt die Vererbung eine bedeutsame Rolle; oft werden Kinder von Alkoholikern epileptisch; seltener tritt Epilepsie nach Kopfverletzungen oder nach schweren Infektionskrankheiten als Folgekrankheit auf.

Der Veitstanz, der sich durch eigenartige Zuckungen in der Gesichtsmuskulatur und durch unzweckmäßige zuckende Bewegungen der Hände und Arme äußert, entsteht oft nach Schreck und nach Strafen. Meist werden schlecht genährte Kinder befallen. Von Veitstanz befallene Kinder sind aus der Schule für die Dauer der Erkrankung zu entfernen, da häufig, besonders in Mädchenschulen, durch den Nachahmungstrieb viele Kinder von der Krankheit ergriffen werden.

9. Hygiene des Körpers der Schuljugend. Das Wort '*mens sana in corpore sano*' ist von größter Wahrheit. Denn da alle Organe des Körpers in Wechselwirkung miteinander stehen, so wird auf die Dauer nur ein gesunder Körper wirklich gute geistige Leistungen vollführen können. Wenn auch die auf die geistige Ausbildung gerichteten Bestrebungen immer die Haupttätigkeit der Schule darstellen müssen, so darf die körperliche Ausbildung des Schulkindes um so weniger aus dem Auge gelassen werden, als Fehler, die in dieser Richtung in den Schuljahren gemacht werden, in denen auch der Körper seine Hauptentwicklung durchmacht, im späteren Leben nie wieder gutgemacht werden können. So erfordert denn die Ausbildung des Geistes eine richtige körperliche Pflege, wenn auch auf geistigem Gebiete das Ziel der Schule erreicht werden soll. Es darf nun nicht in Abrede gestellt werden, daß bis in unsere Tage hinein, namentlich nicht in unseren höheren Schulen der Pflege und Ausbildung des Körpers die Beachtung geschenkt worden ist, die nötig ist, um eine gleichmäßige Ausbildung von Körper und Geist zu erzielen, die z. B. durch die griechische Jugenderziehung im Altertume in so glänzender Art und Weise erreicht wurde. Daß es in den letzten Jahrzehnten bei uns besser geworden ist gegen früher, wird gern zugegeben werden können, aber die auf die körperliche Ausbildung der Jugend gerichteten Bestrebungen verdienen im Interesse des Schulkindes, der Familie und des Vaterlandes die wärmste Förderung. Die Kinder auf unseren höheren Schulen, die die geistigen Führer der Nation einst sein sollen, müssen auch körperlich den großen Anforderungen gewachsen sein, die die heutige Zeit von uns allen verlangt. Die Schule fördert ihre eigensten Interessen, wenn sie die körperliche Ausbildung fördert.

Ganz besonders sind die Bestrebungen des Herrn v. Schenkendorf zu unterstützen, der anstatt des methodischen Gerätturnens das Jugendspiel in seinen mannigfachen Formen in die Schulen eingeführt sehen will. Freiübungen mit militärischem Drill und Exerzierübungen passen deswegen in das Schulturnen nicht hinein, da sie dem Schulkinde nicht die Abspannung des Geistes gewähren, die wir wünschen, denn die richtige Ausführung solcher Übungen erfordert auch eine angestrengte geistige Tätigkeit. Die notwendigen Ordnungsübungen

sind daher mit Maß zu betreiben. Auch das Gerätturnen ist vielfach noch zu gekünstelt und erfordert auch große geistige Aufmerksamkeit, um die komplizierten Übungen richtig und gefahrlos ausführen zu können. Der Körper hat sich dem Geräte anzupassen. Zur Ausbildung bestimmter Muskelgruppen ist das Gerätturnen zweckmäßig, aber eine gleichmäßige Ausbildung des ganzen Körpers gewährt es nicht in dem Maße, als das fröhliche ausgelassene Jugendspiel in seinen zahllosen Formen. Das Geräteturnen erfordert auch vielfach langen Aufenthalt in oft sehr, sehr staubigen Turnhallen; ein solches Turnen kann anstatt Kräftigung des Körpers Schädigungen hervorrufen. Hier sei hervorgehoben, daß zunächst unsere deutschen Jugendspiele viel abwechselungsreicher gestaltet werden können als die unserer Eigenart zumeist fremden englischen Spiele, die außerdem meist Sportkleidung und mannigfache Geräte erfordern. Im Spiel wie im Liede drückt sich der Charakter einer Nation aus, und darum sei auf den deutschen Schulen neben dem deutschen Liede das deutsche Spiel gepflegt. Alle Spiele haben den großen hygienischen Vorteil, daß sie in Gottes freier Natur ausgeübt werden können. Der erziehliche Wert der Spiele ist dem des Turnens nicht nur gleich, sondern weit überlegen; im frischen Jugendspiel weicht Schlaffheit, Zaghaftigkeit und verstecktes Wesen; Blasiertheit und Überhebung sind beseitigt, die Schüler werden gute Spielkameraden. Geschicklichkeit, Entschlossenheit, Geistesgegenwart, Tatkraft, Mut und Ausdauer werden im Spiel gewonnen und gestärkt. Es gibt keine bessere Herz- und Lungengymnastik als fröhlich betriebenes Jugendspiel. Zu verlangen wäre nur, daß namentlich in den Großstädten schöne umfangreiche Spielplätze für die Jugend und auch für Erwachsene zur Verfügung gestellt würden. Frisch, frei, froh, fromm betriebene Turnstunden können unbedenklich in den Stundenplan zwischen andere Stunden verlegt werden, wenn die körperliche Anstrengung nur nicht zu groß gestaltet wird; am besten wird die Turnstunde in die letzte Vormittagsstunde verlegt. Da Sportausübung körperliche Höchstleistungen verlangt, so ist damit schon gesagt, daß eigentlicher Sport sich für die heranwachsende Jugend nicht eignet, denn ein sich entwickelnder Körper kann ohne Schaden solche Höchstleistungen nicht aushalten. Wenn daher auf der Schule eigentlicher Sport auch nicht getrieben werden soll, so ist Schwimmen, Rudern, Schlittschuhlaufen, Tanzen, Reiten, Fechten für die Schuljugend durchaus empfehlenswert; Rudern und Schlittschuhlauf sind vielleicht die hygienisch besten Übungen. Schulausflüge und Wanderfahrten verbunden mit naturwissenschaftlichem Unterricht sind durchaus zu empfehlen; auf solchen Ausflügen sind Alkoholika zu vermeiden wie bei allen Jugendspielen usw. Die Jugendspiele bieten weiter noch den Vorteil, daß auch körperlich schwache Kinder sich daran beteiligen können, während vom Turnunterricht manche schwächlichen Kinder dispensiert werden müssen. Im ganzen sei man mit dem Dispensieren vom Turnen und Spielen nicht gleich bereit, da gerade dem Schwächlichen mit Maßen betriebene Körperübungen nützen. Natürlich werden aber Kinder mit Herzfehlern u. dgl. berücksichtigt werden müssen.

Radfahren auf passenden Rädern mit nicht zu großer Übersetzung und

nicht als Sport betrieben, ist eine dem Organismus zusagende Körperbewegung. Bäder sind zur Hautpflege durchaus empfehlenswert, und man sollte daher auch in höheren Schulen Schulbrausebäder einführen, die bei den Volksschulen so außerordentlich wohltätig nach vielen Richtungen hin wirken. Schwimmbäder im Freien in reinem Wasser, mit den allgemein bekannten Vorsichtsmaßregeln betrieben, sind für die Entwicklung des Körpers vortrefflich. — Die Kleidung unserer Schulknaben pflegt hygienisch meist zweckmäßig zu sein, während bei den Mädchen Modetor- und -tollheiten frühzeitig eingeführt zu werden pflegen, die aber die Hygiene und die Schule meist vergeblich bekämpft. Das Reden dagegen ist nutzlos.

10. Schularzt und hygienische Unterweisungen der Lehrer und Schüler. Die Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit der Einführung eines Schularztes für eine Schule wird heutzutage wohl von niemand mehr geleugnet. Der Wirkungskreis des Schularztes darf aber kein anderer sein, als der eines guten Hausarztes alten Stils, der eine Vertrauensperson der Familie darstellt; ein mit diktatorischer Gewalt versehener Schularzt, der befugt sein soll, in alle die Schule betreffenden Dinge vom ärztlichen Standpunkte aus hineinzureden, ist ein Unding. Die Schule ist die Domäne des Pädagogen. Es ist ja ganz selbstverständlich, daß dem Lehrer auch die Gesundheit seiner Schüler am Herzen liegt. Aber auf diesem Gebiete sich Rat zu holen, dazu ist der Schularzt da. Um solchen Rat erteilen zu können, ist es aber notwendig, daß ein Schularzt die Schulhygiene zu seinem ganz besonderen Studium gemacht hat. Schulhygiene ist aber heutzutage eine ganz respektable Wissenschaft für sich, und daher kann nicht jeder Arzt, der im übrigen ein hervorragender Praktiker sein mag, auch zugleich ein Schularzt im eigentlichen Sinne sein.

Ein Schularzt wird also überall da ein nützlicher Berater des Leiters und der Lehrerschaft einer Schule sein, wo schulhygienische Fragen die Mitwirkung eines Arztes als wünschenswert und notwendig erscheinen lassen. Dies wird der Fall sein bei Neubauten, wo der Bauplan und die ganze Anlage auch vom hygienischen Standpunkte zu begutachten sind, ferner bei der Beschaffung von Schulbänken und Schulutensilien. Die natürliche und künstliche Beleuchtung, die Ventilation, die Heizung und Reinigung der Schule wird zweckmäßig mehrmals im Laufe eines Jahres vom Schularzte kontrolliert und untersucht werden müssen.

Das Herausfinden der Schwerhörigen und Ohrenkranken sowie der Schwach- und Kurzsichtigen, ebenso wie die Feststellung Tuberkulöser und Verdächtiger gehört zu dem Amte des Schularztes. Bei dem Auftreten von Epidemien wird er der sachverständige Berater des Schulleiters sein. Bei der Aufnahme hätte der Schularzt die Neuaufgenommenen auf Schulfähigkeit, die allgemeine Körperentwicklung zu untersuchen und etwaige Anomalien der Sinneswerkzeuge festzustellen. Ein Schulvertrauensarzt müßte mit dem Schulleiter die etwa von anderer ärztlicher Seite geforderten Befreiungen von diesem oder jenem Lehrfache auf ihre Notwendigkeit hin erörtern. Eine nützliche und wichtige Tätigkeit hätte der Schularzt dadurch zu entfalten, daß er die Lehrer durch

Vorträge über wichtige Zweige der Schulhygiene unterrichtet und auf Neuerungen hinweist; auch die Belehrung der Lehrer und Schüler der oberen Klassen über erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen würde zu den Aufgaben des Schularztes gehören.

Wenn ich nun zum Schlusse des hygienischen Unterrichts für Lehrer und Schüler gedenken soll, so ist anzuführen, daß die Fülle der für die Gesundheit wichtigen Tatsachen eine so große ist, daß hygienische Kenntnisse eigentlich zur allgemeinen Bildung gehören sollten. Einen besonderen Unterricht in der Hygiene aber einzuführen, halte ich nicht für notwendig, dagegen sollten die Studierenden des Lehrfaches (und die Seminaristen) auf der Universität und auf dem Seminar Unterricht in der Hygiene mit besonderer Berücksichtigung der Schulhygiene erhalten, und die Naturwissenschaftler sollten in diesem Fache auch geprüft werden. Der Unterricht müßte dabei so gestaltet werden, daß der Physiologie ein breiter Raum gewährt wird. So hygienisch vorgebildete Lehrer werden beim naturwissenschaftlichen Unterrichte in der Lage sein, ihren Schülern richtige Anschauungen über die Hygiene beizubringen und werden daher dazu beitragen, daß der Schüler auf der Schule mit Recht sagen kann: *non scholae sed vitae discimus.*

Literaturnachweis.

1. C. J. Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Berlin 1836, bei Enslin.
2. Peter Frank, System einer vollständigen medizinischen Polizei. II. Bd. 2. Aufl. Mannheim 1780—1784, bei Schwan.
3. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, begründet von Dr. L. Kotelmann, redigiert von Prof. Dr. Erismann in Zürich, erscheint seit 1888 in monatlichen Heften und umfaßt das vielseitige Gesamtgebiet der Schulhygiene.
4. L. Kotelmann, Schulgesundheitspflege. München 1904, Becksche Verlagsbuchhandlung. 213 Seiten.
5. Rudolf Schmidt und Schmid-Monnard, Schulgesundheitspflege. Leipzig 1902, Voigtländers Verlag. 184 Seiten.
6. O. Janke, Grundriß der Schulhygiene. 2. Aufl. Hamburg u. Leipzig 1901, Verlag von Leopold Voß. 309 Seiten.
7. Dr. H. Eulenburg (Geh. Obermed.-Rat, Bonn) und Dr. Theodor Bach (Direktor des Falk-Realgymnasiums zu Berlin) Schulgesundheitslehre. 2. Aufl. Berlin 1896—1900, Heines Verlag.
8. Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. Stuttgart 1898—1900, F. Enke.
9. Leo Burgerstein und Aug. Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. 2. Aufl. Jena 1902, G. Fischer.
10. Hinträger, Der Bau und die innere Einrichtung von Schulgebäuden. Wien 1887/99, bei C. Gräser.
11. Das 'Schulhaus', Zeitschrift; Zentralorgan für Bau, Einrichtungen usw. der Schulen, herausgegeben von L. K. Vanselow-Berlin-Tempelhof, Schulhaus-Verlag.
12. Erismann, Die hygienische Beurteilung der verschiedenen Arten künstlicher Beleuchtung. Zeitschr. für Schulgesundheitspflege 1897 u. 1899.
13. Burgerstein, Schulluft. Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 6. Langensalza 1898, Beyer & Söhne.

14. Rietschel, Lüftung und Heizung von Schulen. Berlin 1886, bei Springer.
15. Alexander Bennstein, Die Reinigung der Schulzimmer. Wilmersdorf-Berlin W. 1902, Selbstverlag.
16. A. Spieß, Zur praktischen Lösung des Subsellienfrage. Vierteljahrschr. f. ö. Ges.-Pflege. Bd. 17. 1885, Vieweg & Sohn.
17. Lorenz, Die heutige Schulbankfrage. Wien 1888, Hölder.
18. Schenk, Zur Schulbankfrage. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1895.
19. v. Esmarch, Erfahrungen über Schulbäder. Hygien. Rundschau 1896.
20. Fahrner, Das Kind und der Schultisch. Zürich 1865, Schultheß.
21. Hermann Meyer, Der Mechanismus des Sitzens mit besonderer Berücksichtigung der Schulbankfrage. 1867, Virchows Archiv.
22. Alexander Bennstein, Die heutige Schulbankfrage. Berlin 1897, Buchhandlung der deutschen Lehrerzeitung.
23. Rettig, Neue Schulbank. Leipzig 1895, O. Schneider.
24. Kemsies, Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. Abhandl. von Schiller & Ziehen. Bd. II. Heft 1. Berlin 1898, Reuther & Reichard.
25. H. Griesbach, Über Beziehungen zwischen geistiger Ermüdung und Empfindungsvermögen der Haut. Archiv für Hygiene, 1895, Bd. XXIV.
26. Meynert, Die durch Überbürdung bedingten Nerven- und Geisteskrankheiten. Wiener medizin. Blätter, 1887, XXXII.
27. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Berlin 1901, W. Hertz.
28. Frenzel, Die pädagogische und didaktische Behandlung stotternder und stammelnder Kinder. Stolp i. P. 1902, H. Hildebrandt.
29. H. Cohn, Untersuchungen der Augen von 10000 Schulkindern nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachteiligen Schuleinrichtungen. Eine ätiologische Studie. Leipzig 1867.
30. H. Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien u. Leipzig 1892, Urban & Schwarzenberg.
31. Fr. Bezold, Schuluntersuchungen über das kindliche Gehörorgan. München 1885.
32. Bresgen, Über die Bedeutung behinderter Nasenatmung, insbesondere bei Schulkindern. Zeitschr. für Schulgesundheitspflege 1889. Nr. 10.

GESCHICHTE.

Von Dr. August Auler.

GESCHICHTLICHES.[1])

Das Zeitalter des Humanismus und der Reformation.[1]) Verhältnismäßig spät ist auf den deutschen gelehrten Schulen dem Unterricht in der Geschichte eine selbständige Stellung eingeräumt worden. Gewiß mangelte dem Mittelalter nicht das historische Interesse; das beweist schon die Masse seiner geschichtlichen Literatur trotz der einseitigen Betonung der äußeren Geschichte, trotz der Vernachlässigung der inneren Verhältnisse, soweit sie nicht erbaulicher Natur waren. Aber in dem Trivium und Quadrivium fand bei der Abneigung der Kirche gegen die profanen Wissenschaften der Geschichtsunterricht als selbständiges Lehrfach keinen Platz. Man las die antiken Historiker, besonders Justin, weil man sie zum Verständnis der Hl. Schrift nötig hatte.

Humanismus und Reformation haben in Hinsicht der Wertung geschichtlichen Wissens einen bedeutsamen Fortschritt herbeigeführt. Die Humanisten sind die Begründer einer wissenschaftlichen Geschichtsforschung, die sie in den Dienst des Nationalbewußtseins stellten, die religiöse Neuerung andererseits war gezwungen, ihr Vorgehen durch die Darlegung der geschichtlichen Entwicklung zu rechtfertigen, die gewaltigen Ereignisse endlich regten zur eingehenden Behandlung der Zeitgeschichte an. So haben sich damals die bedeutendsten Geister der Geschichtsforschung zugewandt, wie Wimpheling in seiner *Epitome rerum Germanicarum (1505)*, Aventin mit seinen trefflichen *Annales Boiorum (1522)* und etwa zehn Jahre später seiner bayerischen Chronik, Sleidanus in seinen *Commentarii de statu religionis et reipublicae Carolo V Caesare* und *Flacius Illyricus* mit seinen Mitarbeitern in den Magdeburger Centurien.

---

[1]) Über die Literatur siehe Neubauers trefflichen Artikel in Reins Enzyklop. der Pädagogik. 2. Aufl. Bd. 3. S. 413. Dazu Acton, Die neuere deutsche Geschichtswissenschaft. Übers. v. Imelmann. 1887. — Kückelhahn, Johannes Sturm. 1872. — Specht, Gesch. des Unterrichtswesens Deutschlands von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrh. 1885. — Schmidt, Untersuchungen über das hessische Schulwesen zur Zeit Philipps des Großmütigen, u. Weniger, ein Schulbild nach dem 30jähr. Krieg in Mittln. Beiheft 4 und Jahrg. 15. Heft 1. — Seidenstücker, Aufsätze pädag. und philolog. Inhalts. Helmstedt 1779. — Varrentrapp, Joh. Schulze. 1887. — Bengel, Gesch. d. Methodik des kulturgesch. Unterrichts in den pädag. Zeit- und Streitfragen. 41/50. — Friedr. Thiersch, Über gelehrte Schulen. I. u. III. Bd. 1826/29. — Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. 2. Aufl. 1869. — Renz, Jean Bodin. 1905. — Gallandt, Ein Beitrag zur Gesch. des Gesch.-Unt. im Zeitalter der deutschen Aufklärung. 1900. — v. Rönne, Unterrichtswesen des preuß. Staats. 2. Bd. 1858. — Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. Preuß. Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz. 1874.

Melanchthon schätzte den Wert der Geschichte sehr hoch. Ihr Studium sei ersprießlich für Haus-, Gemeinde- und Staatsverwaltung. Deshalb verlangt er in seinem Erziehungsplane für Herzog Johann Friedrich von Pommern eine ausgiebige Einführung in die Geschichte an der Hand von alten und neuen Autoren. Ohne Kenntnis der Geschichte ist ihm das Menschenleben eine ewigdauernde Kindheit, eine Finsternis und Blindheit. Luther stand in seinem Urteile über die Geschichte unter dem Einflusse seines Freundes. Die Historienschreiber sind ihm die allernützlichsten Leute und besten Lehrer. 'Denn was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das gibt die Historie mit Exempel und Geschichten gewaltiglich.' Für ihn allerdings ist die Geschichte wesentlich eine Fundgrube belehrender Beispiele, während in ihrer Kenntnis der *Praeceptor Germaniae* außerdem einen unerläßlichen Bestandteil höherer Bildung sieht.

Melanchthon hat sich vor allem um den Geschichtsunterricht verdient gemacht durch die Revision der in deutscher Sprache geschriebenen Chronik Joh. Carions. Das Buch fand, obschon es nur eine lockere Zusammenfassung des geschichtlichen Stoffes enthält, bald weite Verbreitung. Melanchthon veranstaltete eine lateinische Neubearbeitung, die sein Schwiegersohn Peucer bis auf Maximilian I. fortführte. Er hat ihr eine Übersicht der reformatorischen Bewegung hinzugefügt. Dieses 'Chronicon Philippi' wurde ins Deutsche, Französische und Englische übertragen. Viel mehr Verbreitung und Einfluß gewann das 1556 erschienene Buch des Joh. Sleidanus, *De IV monarchiis* oder *de IV summis imperiis*, das bis in den Anfang des 18. Jahrhunderts in Gebrauch war und über 70 Auflagen erlebte. Sleidanus beabsichtigte, ein Lehrbuch für die Jugend zu schreiben, und hat diesen Zweck nirgends aus dem Auge verloren. Glückliche Auswahl des Stoffes, Selbständigkeit und Gründlichkeit werden dem Werke nachgerühmt. Beide Bücher aber stehen im Banne der theologischen Geschichtsanschauung jener Zeit, nach der sich die Universalgeschichte in der Geschichte der vier Reiche Daniels abspinnt, deren letztes das römische ist, in dem die Verfasser leben, nach dessen Untergang das Ende der Dinge eintritt.

Trotzdem ist von einem besonderen Geschichtsunterricht in den gelehrten Schulen kaum die Rede. Die von Melanchthon verfaßte kursächsische Schulordnung vom Jahre 1526 erwähnt ihn nicht, ebensowenig kennen ihn die hessischen Schulen, für die jener Plan maßgebend war, und das Straßburger Gymnasium Sturms. Es blieb zunächst im wesentlichen bei der Lektüre alter Historiker, besonders des Justin. Aber es wäre ein Wunder gewesen, wenn sich nicht Melanchthons und Sleidanus' Leitfäden endlich einen Platz in der Schule erobert hätten, besonders da sie in gutem Latein geschrieben waren, so am Gymnasium zu Stralsund (1591), wo in der Prima beide Bücher in zwei Wochenstunden gelesen wurden, dazu Sleidanus' *Commentarii* und Philipp de Commines' bedeutsames Geschichtswerk, zu denen von den Alten Cäsar und Sallust traten. Ähnlich wurde es in anderen Schulen gehalten. Recht bezeichnend ist es, daß die sächsisch-koburgsche Schulordnung von 1605 (1621) für die Lektüre des Sleidanus nur eine Wochenstunde in der Prima ansetzt, und zwar *singulari autoritate illustrissimi Principis,* und die Schulordnung des Rats zu Braunschweig vom Jahre 1596 in einem Atem mit der Lektüre des Vergil, Homer, Demosthenes und des Neuen Testaments die von Sleidanus, *de IV monarchiis,* fordert, 'inmaßen wir diese büchlein fast alle in furnehmen und wolbestellten schulen hin- und herwieder finden'. Einsam steht Heinrich Theodor in Sorau, der an seiner Schule Geschichte lehrte. Sein Schüler Mich. Neander beschränkte sich nicht, wie Mycillus in der Ordnung für die Frankfurter lateinischen Schulen (1537), auf eine mit Melanchthons Argumenten gestützte Empfehlung des Geschichtsstudiums, sondern gewährte dem Fache an der Ilfelder Klosterschule einen besonderen Platz. In seinen 'Bedenken, wie junge Knaben zu führen usw.' dringt er entschieden darauf, daß man mit den formalen Disziplinen, der Dialektik und Rhetorik, maßhalte und die Schüler von 17 und 18 Jahren zwei Jahre lang an verschiedenen Tagen und Stunden in eine zusammenhangende Übersicht der Geschichte bis auf unsere Tage einführe. Er selbst hat im Jahre 1582 ein kurzes universalgeschichtliches Kompendium herausgegeben.

Über die Behandlung des Stoffes und die Ziele des Unterrichtes geben die erwähnte

Stralsunder und die Breslauer Schulordnung vom Jahre 1580 die beste Auskunft. Die Bücher Sleidans wurden übersetzt wie sonst ein Autor; von einem Vortrag des Lehrers ist nicht die Rede, ja man benutzt den Historiker zum Zwecke der Erlernung der lateinischen Sprache und als eine Fundgrube für Deklamations- und Disputationsübungen.

'Im ganzen galt in dem ganzen Zeitalter die Auffassung: die Schule lehrt die Sprachen, die Universität die Wissenschaften' (Paulsen). Das alles überragende Ziel des Unterrichtes war die lateinische Eloquenz. Insofern die Autoren es übermitteln oder zu ihrer Erklärung erheischen, wurde Geschichtswissen überliefert. So war sein Erwerb dem zufälligen Gange der Lektüre überlassen und die Kenntnisse mußten sehr lückenhaft bleiben, besonders über Mittelalter und spätere Zeit. Immerhin aber ist eine Steigerung geschichtlicher Belehrung auf den Lateinschulen um die Wende des 16. und 17. Jahrhunderts und der leise Übergang zu der Unterrichtspraxis der Zeit nach dem großen deutschen Kriege nicht zu verkennen.

Die Zeit nach dem Dreißigjährigen Kriege bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen. Trotz des Daniederliegens des öffentlichen Lebens hat das Zeitalter einen bedeutenden Fortschritt in der Geschichtswissenschaft aufzuweisen. Die Hilfswissenschaften fanden eifrige Pflege, die historische Kritik der Centuriatoren wurde auf die Profangeschichte übertragen und wohl unter dem Einfluß der Schriften Jean Bodins vertieft. Die pragmatische Geschichtschreibung trat in Deutschland damals ins Leben.

Nicht unwesentlich ist es, daß nach dem allerdings unbeachteten Vorgange Machiavellis und nachdem Jean Bodin an der Theorie der vier Weltmonarchien einschneidende Kritik geübt, Cellarius mit der Gruppierung des universalgeschichtlichen Stoffes in alte, mittlere und neuere Geschichte hervortrat, wie sie mit geringen Änderungen noch heute anerkannt wird. Das Altertum beschließt er mit Konstantin, das Mittelalter mit der Eroberung Konstantinopels durch die Türken.

Die Zeitgeschichte, begreiflicherweise anfangs vernachlässigt, fand in den Taten des Großen Kurfürsten einen würdigen Gegenstand, den Pufendorf in seinem Hauptwerke behandelte. Leibniz entwickelte als Herausgeber mittelalterlicher Quellen und als Geschichtsschreiber eine höchst fruchtbare Tätigkeit; überall dringt er auf exakte Forschung und Zurückgehen auf die ersten Quellen. Etwas später erschien Mascovs 'Geschichte der Teutschen' und Bünaus 'Genaue und umständliche Teutsche Kaiser- und Reichshistorie', beides Werke sorgsamster Forschung. Diese drei Männer haben der Bevormundung der Geschichtschreibung durch Theologie und Staatsrecht ein Ende bereitet.

In den Anschauungen über den Wert der Geschichte hat sich eine Wandlung vollzogen. Man tut unrecht, den größten Förderer der historischen Wissenschaft seiner Zeit auf eine wahrscheinlich in recht jungen Jahren geäußerte, abfällige Ansicht von der Geschichte festzunageln; er hatte eine hohe Meinung von ihrem Werte. Sie ist ihm eine Lehrmeisterin fürs Leben, sie spornt uns an, durch unsere Taten dem kommenden Geschlecht ein nachahmungswürdiges Beispiel zu setzen, sie lehrt uns die Gegenwart aus der Vergangenheit erklären. In ihr offenbart sich vor allem das Gesetz der Kontinuität. Ja, wem die heilige und Profangeschichte unbekannt ist, der kann die göttliche Offenbarung nicht begreifen. Pufendorf betrachtet die Geschichte mehr als eine Vorschule für die Staatskunst. Dazu aber scheint ihm die alte viel weniger geeignet als die neuere Geschichte des Vaterlandes und der benachbarten Staaten. Ähnlich denkt Bünau: es sei 'vornehmlich darauf zu sehen, was die Geschichte in politischen Betrachtungen und Untersuchungen des Staatsrechts und endlich in der Verbesserung der Sitten und Kenntnis des Weltlaufes Vorteil schaffen könne'. Also nicht als eine Fundgrube von Beispielen für die Moralphilosophie, sondern lediglich als eine Schule für das Leben betrachten sie die Geschichte, und die Zeitgenossen stehen auf ihrer Seite.

Auch die politischen Verhältnisse waren der Betonung des Geschichtsunterrichts förderlich. Die Wiederaufrichtung unseres Volkes konnte nach dem endgültigen Zusammenbruche der Kaisergewalt und bei dem Niedergang der Städte nur von den Fürsten ausgehen, die, dem Beispiele des Sonnenkönigs folgend, ihre Gebiete politisch und wirt-

schaftlich selbständig zu machen suchten. Dabei stand ihnen der Adel zur Seite, der dem Bürgertum die Führung der Nation aus der Hand nahm, dem im Dienste der Fürsten weniger lateinische Eloquenz, wohl aber Geschäftskunde und Weltklugheit, Kenntnis moderner Wissenschaften und weltmännische Gewandtheit vonnöten war. Dazu gehörte auch ein tüchtiges geschichtliches Wissen. So verlangt in seinem Buche über den Fürstenstaat (1655) Veit Ludwig von Seckendorf für die Söhne und Töchter des Adels eine Unterweisung in der Landeskunde und Historie, für künftige Staatsdiener eine gründliche Landeskunde, Welt- und Reichsgeschichte, Latein aber nur, soviel zum praktischen Gebrauch nötig sei.

Von großem Einfluß ist dann Locke gewesen, der als Ziel der Erziehung die Brauchbarkeit für das Leben innerhalb der menschlichen Gesellschaft hinstellte und so auf eine gute Kenntnis der Geschichte und Gesetze des Vaterlandes hinwies. Vor allem aber war es in Deutschland Comenius, der die Einführung der Realien in den Jugendunterricht forderte und dem Geschichtsunterricht das Wort redete. Das Fach solle in allen Klassen getrieben werden, es sei aber der Entwicklung des Schülers anzupassen. Nicht soll es dem Zögling die Arbeit mehren, sondern mildern und ihm für ernste Studien eine Würze bereiten. Für jede Klasse sei ein Buch herzustellen.

Es hat geraume Zeit gedauert, bis diese Ideen durchdrangen. Wo das Lateinische Unterrichtssprache blieb, blieb auch der alte Geschichtsbetrieb. Die kleinen Lateinschulen mit zwei, höchstens drei Lehrern besaßen nicht einmal die genügenden Kräfte für einen Unterricht in den Realien, von denen die Geschichte noch am besten wegkam. Nach der Ansicht des Ministers Zedlitz blieb auf den meisten der zahlreichen kleinen Stadtschulen der Unterricht bei Karl dem Großen stecken. Auch größere Schulen haben dem Fache keinen weiteren Raum eingeräumt. Am Lyzeum zu Sorau, wo einst Heinrich Theodor den Geschichtsunterricht gepflegt, war 1650 das Fach ganz vom Lehrplan verschwunden. Nach der Ordnung des Gymnasiums zu Stralsund, 1643, hatte in der ersten Klasse der Rektor in einer Wochenstunde ein *libellum historicum* zu erklären und dabei den Schülern zu zeigen, welche Lehren daraus fürs Leben zu ziehen seien. Dazu wurden in derselben Stunde lateinische Deklamationsübungen getrieben. An manchen anderen bedeutenden Gymnasien war nicht einmal dies wenige vorhanden. Am Gymnasium zu Eisleben wurde Geschichte in einer Privatstunde gelehrt und erst 1736 erscheint sie in den regelmäßigen Unterrichtsstunden, ebenso in der Domschule zu Schleswig, wo sie Rachel 1667 mit zwei Wochenstunden in den Lehrplan der Prima einfügte. Die lateinische Schule zu Frankfurt a. M. verweist gemäß der Ordnung von 1654 die Geschichte in die Privatlektionen; *ad exercitium styli* sollte bei den Schülern der ersten Klasse ein guter Historiker, u. a. auch Sleidanus' Kompendium vorgelegt und Anregung zur Beschäftigung mit den Büchern von Helvius und Clüver gegeben werden. Die treffliche Schulordnung des Herzogs August von Braunschweig-Wolfenbüttel vom Jahre 1651 lehnt ausdrücklich einen erweiterten Geschichtsunterricht ab. Nur einige Elemente der Geschichte könnten mit Nutzen auf der Schule gelehrt werden, da ihr Studium ein reiferes Urteil verlange. Auch an Anstalten, an denen Comenius' Lehrbücher im Gebrauche waren, blieb es in Hinsicht des Geschichtsunterrichtes beim alten.

Die damals entstehenden Ritterakademien schenkten dem Fache ganz besonderes Augenmerk, vor allem nach Pufendorfs Weisung der neuesten Geschichte. So stellte die Neue Ordnung der Ritterakademie zu Wolfenbüttel von 1688 die Behandlung der '*Historia civilis, tam universalis quam particularis*' in Aussicht. Besonders aber sollten die beiden letzten Jahrhunderte berücksichtigt werden, und der *Académie des nobles* zu Berlin befahl Friedrich der Große ausdrücklich, erst von der Zeit Karls V. ab eine größere Ausführlichkeit eintreten zu lassen. Damit steht im Einklang die Instruktion Friedrich Wilhelms I. vom 13. August 1718 für die Erziehung des Kronprinzen: 'Die alte Historia kann ihm nur überhin, diejenige aber von unseren Zeiten und von 150 Jahren her muß ihm aufs genaueste beigebracht werden.' Die vom Abt Jerusalem verfaßte vorläufige Nachricht von dem '*Collegio Carolino*' zu Braunschweig 1745 legte besonderen Wert auf weltliche, besonders deutsche und braunschweigische Geschichte. Aus dem Vorlesungsverzeichnisse vom Wintersemester

1745/46 ersehen wir, daß wöchentlich zehn Stunden auf Universal-, Kirchen- und andere Reichshistorie verwendet wurden.

Allmählich bequemten sich auch die großen Gelehrtenschulen [1]) den immer dringender auftretenden Forderungen der Zeit an. So verlangt die Ordnung des Gymnasiums zu Baireuth vom Jahre 1664, 'daß das hochnötige *Studium historiae, tam sacrae, quam profanae,* welche gemeiniglich sehr schlecht in den Schulen beobachtet und tractieret wird . . . mit rechtschaffenem Ernste getrieben werde'. Daß die deutsche Geschichte hintangesetzt werde, wird sehr mißbilligt und angeordnet, daß sie aus alten und neuen Autoren in zwei oder drei Stunden gelehrt werde. Dabei soll die alte Geschichte nicht etwa gänzlich beiseite gesetzt, sondern die alten Schriftsteller zweckentsprechend gelesen werden. Nicht soll man, wie bisher, bei dieser Lektüre die gute Zeit mit Diktieren von Phrasen zubringen und die Jugend beschweren. Die Rücksicht auf das *exercitium styli* wird entschieden zurückgewiesen. Der Stundenplan des Gymnasium Aegidianum zu Nürnberg (1696), das schon von Franckeschen Ideen beeinflußt ist, setzt für alle Klassen Geschichte an.

A. H. Francke legte auf den geschichtlichen Unterricht besonderes Gewicht. Nicht nur zu rechtschaffenen Christen wollte er seine Schüler heranbilden, sondern auch zu praktischen Menschen. Auch wer nicht studiere, habe allgemeine Geschichtskenntnisse nötig und müsse mit den Einrichtungen seiner Heimat und seines Vaterlandes vertraut sein, 'wofern er ein verständiger und dem gemeinsamen Wesen nützlicher Mann werden will'. Dem geographischen Unterricht weist er die Besprechung von Zeitungen zu. Die gräflich waldecksche Schulordnung sieht den Endzweck des Faches neben der *Notitia rerum gestarum* in der *Prudentia politica.* Im Pädagogium war Bunos *Idea Historiae* in Gebrauch mit ihren unsäglich abgeschmackten Bildern, besonders um der letzteren willen, da durch sie der Jugend die Einprägung der Zeittafeln erleichtert werde. Die biblische Geschichte, in deren Rahmen man, wie aus Freyers Vorschriften zu ersehen, die gleichzeitige alte Geschichte einschachtelte, wurde weitläufiger behandelt. In der politischen Geschichte sollte jedes Reich besonders genommen werden, damit eine jegliche Spezialgeschichte in ihrem Zusammenhang vorgetragen werden könne. Dem Lehrer wird eingeschärft, daß er sich den Stoff wohl einteile, damit er bei vier Vortrags- und zwei Wiederholungsstunden in der Woche in sechzehn (!) Wochen auskomme, und weil, was hier besonders betont werden mag, die zwei letzten Jahrhunderte die meiste Zeit erforderten.

Freyer erschienen diese Forderungen mit Recht zu hoch. In seiner 'verbesserten Methode des Pädagogiums' vom Jahre 1721 beschränkt er den Unterricht auf die Universalgeschichte nach dem Grundsatze *non multa sed multum.* Es ist hervorzuheben, daß er die Vorschrift Franckes, die Landkarte fleißig im Geschichtsunterrichte zu gebrauchen, verschärfte: 'Zur Historie wird niemand admittieret, der nicht vorher in der Geographie das Seinige getan, weil man ohne diese in jener nicht fortkommen kann.' Von Geschichte einzelner Staaten und der Betonung der neuesten Geschichte ist keine Rede, wenn auch der Unterricht auf die Gegenwart herabgeführt wurde. Freyer hat das Verdienst, durch seine Lehrbücher die Idea Bunos verdrängt zu haben.

Die Erziehungsgrundsätze des Pädagogiums fanden rasche Verbreitung. Die von Gesner revidierte braunschweigisch-lüneburgische Schulordnung vom Jahre 1737 schreibt für die Gymnasien einen Geschichtsunterricht nach Freyerschem Muster vor. Gesner betont, daß gerade die Annehmlichkeit der historischen Studien dazu führe, auf den Universitäten nachzuholen, was auf der Schule versäumt worden sei. Hier komme es nicht so sehr darauf an, die Historie selbst zu behandeln, als geographische und chronologische Fächer in dem Gedächtnis zu bereiten, in die künftig die Geschichte verteilt werden könne. Für Geographie und Geschichte wurden ein paar Wochenstunden für genug erachtet, dafür aber zog sich der Unterricht durch mehrere Jahrgänge hin. Zuerst sollten unter Zugrundelegung von Tabellen die allerwichtigsten der darin verzeichneten Geschehnisse erzählt und alles, was in lateinischen Historikern gelesen worden ist, 'an seinen Ort' gebracht werden. Durch fleißiges

[1]) Über die Modernisierung der Gelehrtenschulen siehe Paulsen I 3, S. 550ff.

Wiederholen wurden die Daten dem Gedächtnisse fest eingeprägt. Darauf wurde in der folgenden Klasse der Kursus von neuem angefangen und stetig ergänzt. So hatte der Geschichtsunterricht an Raum und Achtung gewonnen. Auch da, wo man ihm keine oder nur eine geringe Stundenzahl in der obersten Klasse einräumte, ließ man dem Inhalte der gelesenen Historiker mehr Beachtung widerfahren. Aber immer noch war die lateinische Eloquenz das herrschende Ziel des gesamten Unterrichtes, ihm wurden auch auf dem Franckeschen Pädagogium 18 Stunden in der Woche gewidmet. Dazu kam der Gebrauch der lateinischen Sprache auch in den Geschichtsstunden. So bestimmte noch Francke, daß, was erzählt worden war, einer der größeren Schüler lateinisch, die anderen allerdings deutsch nacherzählen sollten.

Viel ließen die Lehrbücher zu wünschen übrig, sie trugen einen universalhistorischen Charakter und entbehrten einer zweckmäßigen Gliederung des Stoffes. Von einer sachgemäßen Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen war keine Rede. Auf der untersten wie obersten Stufe lehrte man im Grunde dasselbe. Selten, daß man in der untersten Stufe sich auf biblische Geschichte oder sogenannte Kaisergeschichte von Cäsar bis auf die Gegenwart beschränkte.

Dazu kam die mangelhafte Ausbildung der Lehrer, die als Theologen den Lehrerberuf nur als Durchgangsstadium betrachteten, in dem die Unfähigen stecken blieben. Franckes Lehrer waren dazu meist noch Studenten, die zum Zwecke der Lehrstunden in den Schulwissenschaften besonders unterwiesen werden mußten. Die gräflich waldecksche Schulordnung mit ihren streng für jeden Geschichtsabschnitt vorgeschriebenen Fragen trägt diesem Zustande Rechnung. In Anbetracht dieser Tatsache war es begreiflich, daß man stellenweise auf den Unterricht in der Geschichte verzichtete oder sich auf die langweilende Einprägung eines blutleeren Gerippes von Zahlen und Tatsachen beschränkte. Diese steten Wiederholungen mußten den Schülern das Fach verleiden. Kein Wunder, wenn über die Mißerfolge des Unterrichtes geklagt wurde. Immerhin war es wichtig, daß das Fach in seinem Werte allgemein anerkannt und in den Lehrplan der Schulen aufgenommen war. Eine vertiefte sachgemäßere Behandlung war die Folgerung, die das nächste Zeitalter gezogen hat.

Die Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus (1740—1830). Die deutsche Geschichtschreibung und der Geschichtsunterricht stand im Zeitalter der Aufklärung unter dem Einfluß der Franzosen, vor allem Montesquieus und Voltaires, beide unvergleichlich durch die Gabe geistvoller und fesselnder Darstellung; jener ein Meister des echten Pragmatismus, der zuerst in mustergültiger Weise den Einfluß der natürlichen Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Volkes behandelte, während dieser die inneren Verhältnisse, Sitten und Gebräuche, sowie das ganze geistige Leben eines Zeitalters in den Kreis seiner Beobachtung zog und als Urheber der Kulturgeschichte anzusehen ist. Beide, besonders Voltaire, haben in Deutschland den tiefgehendsten Einfluß ausgeübt, und die bedeutendsten deutschen Historiker sind bei ihnen in die Schule gegangen. Ihnen verdanken wir außer der Förderung der formalen Seite der Geschichtschreibung in letzter Linie die größere Betonung, ja die Überspannung des kulturgeschichtlichen Elementes.

Rousseaus Einfluß ist dem Geschichtsunterricht in Hinsicht der Methodik sehr förderlich gewesen. Dem Fache selbst brachte er bei seiner gänzlich unhistorischen Sinnesart nur wenig Verständnis entgegen. Nichts kennzeichnet seine Anschauung von der Geschichte besser als das Wort: *Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile.* Ziel aller menschlichen Bestrebungen in Staat, Religion, Erziehung ist ihm, wie überhaupt seiner ganzen Zeit, die Glückseligkeit des Einzelmenschen. Der Apostel seiner Anschauungen in Deutschland ist vor allem der Philanthropist Basedow gewesen.

Der wesentliche Zweck des Geschichtsunterrichts ist ihm die Gewinnung von Glückseligkeitsregeln, daneben wird sein Inhalt, entsprechend den Anschauungen der Pietisten, der Brauchbarkeit und Nützlichkeit fürs Leben angepaßt. Er ist aber schwach genug, auch solche Namen und Sachen lehren zu wollen, 'worin die Unwissenheit übelgenommen

würde, wenngleich diese Erkenntnis keinen Nutzen hätte'. Jener Standpunkt führte zur Verleugnung jeder religiösen und nationalen Eigenart; nur Menschen und Europäer wollten die Philanthropisten heranbilden. Andererseits scheuten sie sich nicht, ihren erziehlichen Zwecken zuliebe ganze Zeiträume auszuschalten, ein Verfahren, das den Inhalt des Unterrichts verfälschen mußte. Genauere Zeitangabe und chronologische Ordnung sind Basedow Nebensache. Er will die Begebenheiten nach dem Gesichtspunkte des Zweckes und Gebrauches sammeln, wie merkwürdige Exempel dieser oder jener Tugend, dieses und jenes Lasters. Der Stoff muß so bemessen sein, daß ihn die Schüler vom 15. bis zum 20. Jahre bewältigen können.

Ein entschiedener Fortschritt ist in der Methodik zu verzeichnen. Wie Francke und Freyer haben die Philanthropisten die Geographie als unerläßliche Hilfswissenschaft für die Geschichte bezeichnet und betrieben. Neu ist, daß Basedow es für nötig erachtet, dem eigentlichen Geschichtsunterricht die Erklärung der 'Grundbegriffe für Staatssachen', also von Begriffen, mit denen der Unterricht zu arbeiten hat, voranzusenden. Seine Anhänger haben diesen Gedanken weiterverfolgt. Trapp und Villaume gehen aus denselben Gründen, die sie veranlaßten, den geographischen Unterricht mit der Betrachtung der Heimat zu beginnen, im Geschichtsunterricht von den gegenwärtigen Verhältnissen aus. Der letztere verlangt auch die Voranstellung der vaterländischen Geschichte. Salzmann will die Schüler erst mit der Geschichte des Wohnortes bekannt machen. Wanderungen in die Umgebung geben ihm Veranlassung zu geschichtlichen Betrachtungen. Während Basedow den Unterricht mit einer universalgeschichtlichen Übersicht beginnen wollte, stellte sie Bahrdt, dessen Äußerungen ein gutes Verständnis für das Fach verraten, an den Schluß. Auch soll ihm nicht vergessen sein, daß er seine Schüler nicht allein zu Kosmopoliten, sondern auch zu Bürgern erziehen wollte, da erst durch die Verbindung von beiden der Mensch ein wahrer Mensch werde. Beide Eigenschaften aber setzten den Lokalpatriotismus voraus. Basedow verlangt im Unterricht die Anwendung der sokratischen Methode, während sein Jünger Trapp zur Erweckung der Selbsttätigkeit der Schüler sie die chronologischen Tabellen selbst verfertigen ließ.

Friedrich der Große und sein Minister von Zedlitz, sowie die maßgebenden preußischen Schulmänner lebten in den Anschauungen der Philanthropen; vor ihren Auswüchsen blieben sie bewahrt. Nicht das Gedächtnis mit Begebenheiten zu belasten, war nach Sulzers Ansicht die Aufgabe, sondern das Nachdenken über die Veränderungen in den politischen und gesellschaftlichen Zuständen der Völker zu wecken. Es komme mehr darauf an, daß die Jugend den Charakter eines Volkes oder einzelner großer Männer begreife, als daß sie ihre Geschichte bloß aus dem Gedächtnisse zu erzählen wisse. Friedrich betonte, wie schon oben erwähnt, ganz besonders die Geschichte seit Karl V. und die des Vaterlandes. Von der alten genüge eine allgemeine Kenntnis. Das Kulturgeschichtliche ist bei der Darbietung stets im Auge zu behalten. Auch eine Stufenfolge des Unterrichts wurde für die vom Staate unterhaltenen Anstalten festgelegt: auf der unteren Stufe Einzeldarstellungen aus dem ganzen Gebiete der Weltgeschichte; auf der mittleren allgemeine Weltgeschichte in zusammenhängender Darstellung, wobei die Hälfte der Zeit auf alte Geschichte und Geographie zu verwenden ist; auf der oberen neuere europäische Staatengeschichte unter besonderer Berücksichtigung der brandenburgisch-preußischen; 4—6 Stunden durften in der Woche für das Fach angesetzt werden.

Hatte die Aufklärung als Ziel der Erziehung die Glückseligkeit des Menschen aufgestellt, so setzte der aufkommende Neuhumanismus die Frage nach dem Nutzen völlig beiseite und sah in der Heranbildung der auf sich selbst beruhenden edlen, freien Persönlichkeit den Zweck der Erziehung. Die Vorbilder aber fand man im Griechentum. Eine begeisterte Schar von Jüngern Fr. A. Wolfs brachte diese Anschauungen Herders und ihres Meisters in den Schulen zur Geltung. Die Folge davon war eine größere Betonung des Altertums und der Kulturgeschichte. Da die Frage nach dem Nutzen fürs praktische Leben als banausisch verpönt war, mußte der Betrieb der neueren Geschichte leiden. Die Geschichte des Mittelalters vollends sollte nach Wolfs Ansicht als 'Ritter- und Mönchsbarbarei', als das gerade

Widerpart zu dem neuen Bildungsideal, 'in seiner Unwissenheit und Nacht' lange verschoben 'und in Schulen bloß summarisch behandelt werden, soweit es zur 'Konnexion der alten und neuen Geschichte notwendig erscheine'. Glücklicherweise setzte das unter der furchtbaren Fremdherrschaft mächtig erwachende Nationalgefühl dieser komopolitischen Richtung einen Damm entgegen und führte auf dem Gebiete der vaterländischen Geschichtsforschung im weitesten Sinne zu einer bisher nie gekannten Tätigkeit, deren Resultate auch in der Schule endlich doch ihre Verwertung finden mußten. Vorerst aber war man davon weit entfernt.

Fr. A. Wolf setzte dem Geschichtsunterricht die Aufgabe, die Frage zu beantworten, 'wie es gekommen, daß die Menschen auf dieser Stufe der Kultur ständen, die sie gegenwärtig innehätten'. Der alten Geschichte mißt er 'subsidiarische Zwecke' zu; sie sollte nicht nur getrieben werden, um die alten Völker kennen zu lernen, sondern auch um die alten Schriftsteller in ihrem wahren Geiste zu studieren. Das Kulturgeschichtliche ist wohl zu beachten. Schon für die untersten Klassen des Gymnasiums verlangt er einen propädeutischen Unterricht, Zahlen seien auch hier nicht zu entbehren. 'Doch müsse man aus der Gegenwart hinaufsteigen', womit jedoch keineswegs ein rückschreitender Gang gefordert wird. Der eigentliche Geschichtsunterricht beginnt erst auf der Mittelstufe und spinnt sich in drei Kursen ab: auf Quarta und Tertia, oder letzterer allein, wird vorzüglich alte Geschichte getrieben, 'zunächst Bruchstücke, Biographien, Notizen, überhaupt einzelnes, was später zu vereinigen'; im Sekundakursus soll eine ethnographisch durchgeführte allgemeine Übersicht der ganzen Geschichte bis zu uns und in dem dreijährigen Primakursus eine ausführliche Behandlung und wissenschaftliche Vertiefung mit vorzugsweiser Berücksichtigung der alten Geschichte stattfinden. Die orientalische Geschichte ist dabei sehr zu beschränken. Reifere Schüler sollen hier schon zu historischer Quellenbenutzung angeleitet werden. Wolf zerlegt die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in verschiedene Zwecke, die den drei oben skizzierten Kursen entsprechen: einen pädagogischen, allgemein bürgerlichen und philologisch-humanistischen Zweck. Er steht hier unter der Anregung eines Aufsatzes Hüllmanns im Königsberger Archiv 1812, der vier Zwecke unterscheidet, 'die in gewissen Perioden der Jugendbildung ... den Mittelpunkt des historischen Unterrichts ausmachen müßten, den pädagogischen, den humanistischen, den bürgerlichen und den höheren'. Der erste solle u. a. Teilnahme an allen menschlichen Angelegenheiten anregen, der zweite besonders der Klassikerlektüre dienen, der dritte den Schüler für das bürgerliche Leben ausrüsten, der letzte 'auf den Menschen überhaupt gerichtet sein'.

Bei Herbart ist von einer 'subsidiarischen Stellung' des Geschichtsunterrichts keine Rede, wie sie von seiten neuhumanistischer Epigonen in Übertreibung von Wolfs Anschauungen betont wurde,[1]) er weist ihm im Gegenteil einen ganz hervorragenden Platz im Unterrichtssystem der höheren Schulen an, ja er wird von ihm als Mittelpunkt betrachtet. Der Zweck des Geschichtsunterrichts ist ihm die Erzeugung der Teilnahme, die dem Menschen gebührt. 'Nur diejenigen besitzen sie zum Teil und können sie einigermaßen mitteilen, die zahllose mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich selber erzeugt haben.' Da nun sich die Empfänglichkeit dafür mit dem Fortschritt des Alters wandele, sei ein chronologisches Aufsteigen von dem Alten zum Neuen geboten. Anfangspunkt der Teilnahme kann nicht in der engeren Sphäre der kindlichen Anschauungen liegen, die naheliegende Sphäre der Erwachsenen aber kann man kleinen Knaben nicht begreiflich machen. Da bietet sich uns in den Anfängen unserer Kultur in den Homerischen Gedichten, vor allem in der Odyssee, 'die Darstellung eines idealischen Knabenalters', die 'dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen vor Augen führt, deren es sich ganz bemächtigen und von wo aus es übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen, eigenen Reflexionen über Menschen und Gesellschaft und über die Abhängigkeit von einer höheren Macht'.[2]) Von hier aus möge dann die Teilnahme an

---

[1]) S. Thaulow, Die Gymnasialpädagogik. Kiel 1858. S. 109 ff.

[2]) Vgl. die Ausführung dieses Gedankens bei Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterricht. 1868.

der Reihe der menschlichen Zustände fortschreiten bis auf die Gegenwart. Auch Herbart legt den größten Nachdruck auf die alte Geschichte. Unerläßlich ist die pragmatische Betrachtung der Geschichte, ohne die der Unterricht keinen Anspruch machen kann, vollständige Bildung zu gewähren. Vaterländische Geschichte aber bleibt unverständlich, wenn sie aus der Mitte der größeren Begebenheiten herausgerissen wird.

Die Praxis ist den dargelegten Anschauungen nur in weitem Abstand gefolgt. Eine unbefangene Geschichtsbetrachtung war nicht möglich, solange Schulmänner wie der Rektor Heinius von Joachimstal 1742 aussprechen konnten: *Nullum esse, si a sacra sriptura discesseris, in historia gentium primaeva exploratam veritatem.* Welche Rückständigkeit, wenn die Schulordnung von Frankfurt a./M. im Jahre 1765 vorschrieb, dem Schüler in einem halben oder längstens einem ganzen Jahre nur die allermerkwürdigsten Begebenheiten einzuprägen; wenn die erneuerte Schulordnung für die kursächsischen Fürsten- und Landesschulen vom Jahre 1773 der Universal- und sächsischen Geschichte nur ein Jahr in der obersten Klasse zuweist!

Die alten universalhistorischen Lehrbücher von Sleidanus, Cellarius, Freyer und anderen blieben vielfach noch lange in Gebrauch und wurden nur allmählich durch moderne Lehrmittel abgelöst. Zur Zeit der Aufklärung jedoch haben bedeutende Gelehrte sich bei dem großen Interesse, das damals vor allem für pädagogische Fragen herrschte, der Abfassung von Schulbüchern nicht entzogen. Besonders sind Schlözer und der Wittenberger Professor Schröckh zu nennen, jener wegen seiner 'Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder' und 'Weltgeschichte nach ihren Hauptteilen', dieser wegen seines 'Lehrbuches der allgemeinen Weltgeschichte' und der 'Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder', alles treffliche Bücher. Die politische Geschichte jedoch tritt hier hinter dem Kulturgeschichtlichen zurück, und das Nationalgefühl kommt der Zeit entsprechend entschieden viel zu kurz. Der Rückschlag erfolgte gleich nach der Abschüttelung des französischen Joches. Gleichzeitig erschienen 1816 Bredows Merkwürdige 'Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte' und Kohlrauschs herrliche 'Deutsche Geschichte für Schüler bearbeitet'. In letzterer kam — und es war hohe Zeit — der Staats- und Nationalitätsgedanke zu hinreißendem Ausdruck. 'Für die Aufgabe der Zeit, so heißt es in der Vorrede, ist das Volk zu erziehen, zur Verteidigung des Vaterlandes und zur Besonnenheit und Ruhe im Ausbau der inneren Einrichtungen.' 'Die Geschichte aber ist ein eitles Wissen, wenn sie nicht an die Gegenwart anschließt. Die Erkenntnis soll zu Entschlüssen und Taten führen, und da mußten die bewegenden Gedanken unserer Zeit an das Ende der großen Reihe treten und der Rede gleichsam das Stichwort hinzufügen, welches auf das Künftige hindeutet, und woran ein jeder das Anfangswort seiner eigenen Rolle knüpft.' Mit patriotischen Impulsen verbindet sich hier die Betonung eines berechtigten Utilitarismus.

Das Beste aber tat doch die preußische Regierung durch die Begründung eines besonderen Gymnasiallehrerstandes, der gemäß den Ordnungen für die Lehramtsprüfung der Jahre 1810 und 1831 für die verschiedenen Unterrichtsfächer die wissenschaftliche Befähigung für das Lehramt mitbrachte, was nicht in letzter Linie auch dem Geschichtsunterricht zugute kam. Die späteren Prüfungsordnungen haben dem Fache steigendes Gewicht beigelegt. Preußen aber wurde allmählich vorbildlich für ganz Deutschland.

Der preußische Lehrplan für die Gymnasien — andere Schulen kamen damals nicht in Betracht — vom Jahre 1812 setzte bei 10 Schuljahren für Geschichte und Geographie in allen Klassen 3 Stunden an, was für den Geschichtsunterricht den heutigen Verhältnissen entsprechen würde. Von anderen deutschen Staaten ist besonders Bayern zu nennen, wo das höhere Unterrichtswesen nach Friedrich Thierschs Anschauungen reformiert wurde. Den eigentlichen Geschichtsunterricht wollte er im wesentlichen auf die zwei oberen Klassen des Obergymnasiums beschränkt sehen. Neben tabellarisch-chronistischen Übungen verlangt Thiersch eine deutliche, die Teilnahme gewinnende Veranschaulichung der Hauptbegebenheiten und hervorragenden Charaktere, wenn das historische Studium nicht von aller Zuneigung entblößt und dadurch verfehlt werden solle, ferner Quellenlektüre, die denn doch eigentlich nur für alte Geschichte möglich war. Für die spätere Geschichte gerät Thiersch in Ver-

legenheit. Die Vorlesung aus einem gedruckten Buche verwirft er mit Recht als zerstreuend und dem Gymnasium unangemessen und kommt zu dem Vorschlag, den Kern der vaterländischen Geschichte in einer Art Sammlung von Quellenstellen zu vereinigen und deren Lesung dem häuslichen Fleiße unter Kontrolle des Lehrers anheimzugeben. Nicht überflüssig dürfte es sein, zu erwähnen, daß Thiersch bei seinen Erwägungen die konfessionellen Verhältnisse sehr in Betracht ziehen mußte. Sie veranlaßten ihn zu dem Vorschlage, dem eigentlichen Geschichtsunterricht nur einen 'tabellarischen (!) Vortrag der mittleren und neueren Geschichte' zu überweisen, 'welcher ein Eingehen in das Einzelne und Besondere abschneidet und um so leichter alles Kirchliche als der Kirchengeschichte zugehörig übergehen kann, die Ausführung des Einzelnen aber der eigenen Lesung der jungen Leute vorzubehalten'. Wird aber ein ausführlicher Vortrag gefordert, so könne er dem Religionslehrer der oberen Klasse zugewiesen werden, der ihn mit der kirchlichen Geschichte verknüpfen könne. Wie freilich dabei ein fruchtbringender Geschichtsunterricht möglich sei, wird uns nicht gesagt. Der 1829 veröffentlichte Plan für die bayerischen Lateinschulen und Gymnasien entsprach denn auch nicht diesen Anschauungen. Er bestimmte für die oberste Klasse der sechsklassigen Lateinschule 3 Wochenstunden zur Durchnahme der bayerischen Geschichte mit steter Rücksicht auf die allgemeine deutsche. Der untersten Klasse des vierklassigen Gymnasiums fiel die Geschichte des Altertums bis Augustus, den drei weiteren die folgende, aber nur bis zum Tode Ludwigs XIV. zu.

So waren in Bayern dem Unterricht klare behördliche Weisungen gegeben; die preußische Regierung hielt bei dem Streit der Meinungen damit vorsichtig zurück. Infolgedessen herrschte trotz bedeutender Besserung der Verhältnisse an den Gymnasien in der Verteilung und Behandlung des Stoffes eine große Mannigfaltigkeit. An der einen Anstalt werden wir noch an den alten gedächtnismäßigen universal-historischen Betrieb der vorigen Periode erinnert, andere weisen konzentrische Kurse auf und treiben in Prima alte Geschichte, andere neuere. Stellenweise werden auf derselben Klasse zugleich oder in verschiedenen Abschnitten des Jahres wie am Gymnasium zu Frankfurt a. O. 1825 ganz verschiedene Gebiete behandelt.[1]) Kohlrauschs und Bredows Tabellen werden vielfach benutzt, nicht selten aber liest der Lehrer nach eigenen Heften oder diktiert. Viele stellten die schwer belastende Forderung einer schriftlichen häuslichen Ausarbeitung nach ihrem freien Vortrag. Alle diese Auswüchse wurden allmählich durch entschiedenes Eingreifen der Behörden beseitigt und vor allem der Gebrauch eines Lehrbuches zur Pflicht gemacht. Sehr bedenklich war, daß die Ordnung der Prüfung für Lehramtskandidaten vom Jahre 1834 bei der Behandlung der alten Geschichte auch das Latein als Vortragssprache verlangte. Ein Aufsatz im Jahresbericht des Dortmunder Gymnasiums von 1828 hatte sogar für den geschichtlichen Unterricht in der Tertia den Gebrauch der lateinischen Sprache gefordert. Es war Zeit, daß mit solchem Unfug aufgeräumt und dem chaotischen Zustande ein Ende gemacht wurde.

Das geschah durch Friedrich Kohlrausch in der von ihm verfaßten 'Instruktion für den geschichtlich-geographischen Unterricht bei den Gymnasien der Provinz Westfalen' vom Jahre 1830, die als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung des Geschichtsunterrichts anzusehen ist.

Als Einleitung in den Geschichtsunterricht schlägt er statt wie Herbart die Odyssee die Geschichten des Alten Testamentes vor. Den darauf folgenden Unterricht gliedert er entsprechend der Entwicklung des Knaben in drei Stufen: die biographische auf Sexta und Quinta, wo die Höhen der ganzen geschichtlichen Entwicklung an dem Bild ausgezeichneter Personen dem Knaben vorgeführt werden, ohne Beachtung der Mittelglieder; den ethnographischen dreijährigen Kursus auf Quarta und Tertia, in dem die drei Völker, das griechische, römische und deutsche, unter kurzer Behandlung der Völker, die auf ihre Entwicklung Einfluß gehabt, betrachtet werden, und die Geschichte des brandenburgisch-

[1]) Ich benutze ein Faszikel Jahresberichte preußischer Gymnasien vom Jahre 1825. Man vgl. auch Schmalfeld, Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialschulwesens, Berlin 1857. S. 49 ff.

preußischen Staates eine eingehende Behandlung erfährt. Der letzte drei- bis vierjährige universalgeschichtliche Kursus 'muß der Geschichte als Wissenschaft, die ihren Zweck in ihrem eignen Werte hat, schon mehr Recht angedeihen lassen, und da dieser wissenschaftliche Wert kein anderer ist, als daß das Leben der Menschheit in seinem allmählichen Werden und die Offenbarung des höheren Planes der Vorsehung in demselben gezeigt werde, so kann sich auch die Schule der Pflicht nicht entschlagen, den Geist, der in der Entwicklung der Menschheit hervortritt, auch dem Geiste des Jünglings erkennbar zu machen'. Hier ist dann auch der Platz für die Betrachtung des Kulturgeschichtlichen und die unerläßliche pragmatische Behandlung der Geschehnisse. Von der Herabführung des Unterrichts bis auf die Gegenwart, wie er es früher verlangt, verlautet, wie in Anbetracht der politischen Zeitlage begreiflich, in der Instruktion nichts; jedenfalls war aber der Wiener Kongreß nach Kohlrauschs Ansicht als frühester Endpunkt aufzufassen.

Der Geschichtsunterricht seit 1830. Daß die westfälische Instruktion den Unterricht nicht auf einmal umwandelte und trotz hoher Anerkennung mannigfachen Widerspruch hervorrief, war allzu natürlich. Schon bei Gelegenheit des Lorinserschen Streites (1837) sprach sich Bernhard Thiersch dahin aus, daß die unteren Klassen für den von Kohlrausch vorgesehenen geschichtlichen Unterricht noch gar nicht reif seien, daß man dasselbe Ziel auch ohne den Unterkursus erreichen könne, und empfahl die Behandlung des Stoffes in zwei Stufen, von Quinta bis Tertia vom biographischen, auf Sekunda und Prima vom ethnographischen Standpunkte.[1]) Löbell bemerkt, daß ... 'bei einem guten Teile der Schüler ein Mißverhältnis zwischen dem Gelehrten und Erlernten stattfindet, welches sich durch die Verschiedenheit der Gaben und des Fleißes keineswegs genügend erklärt'. Ähnlich äußert sich Peter (1849); Weber (1850) beklagt den Mangel eines gründlichen und anregenden Geschichtsunterrichts; das Fach werde an vielen Anstalten als verwaistes Stiefkind betrachtet, und noch 19 Jahre später nannte Herbst die Geschichte das 'Sorgenkind unserer Didaktik'.

Von den zahlreichen Schriften, die seit der westfälischen Instruktion über den Geschichtsunterricht erschienen sind, können wir nur wenige hervorheben. Löbell in seinen Grundzügen einer Methodik findet, 'daß die Anweisungen für den Unterricht hauptsächlich von der Wirkung ausgehen, welche er auf das Gemüt und die Gesinnung der Jugend ausübe'. Das sei aber ein Gesichtspunkt, der außerhalb des Faches liege, und daher müsse man untersuchen, ob nicht aus dem Wesen des Gegenstandes selbst sich seine Methodik ergebe. Er unterscheidet bei der Geschichte als gelehrter Kunde der Vergangenheit drei Betrachtungs- und Behandlungsweisen. In formaler Hinsicht werden die Tatsachen auf Grund einer herkömmlichen Überlieferung als wahr angenommen oder erst nach kritischer Behandlung der Quellen wiedergegeben; in Rücksicht auf den Inhalt wird die Darstellung beschränkt auf die das Staatsleben beeinflussenden öffentlichen mehr ins Auge fallenden Ereignisse, oder es werden auch die geräuschlosen inneren staatlichen Begebenheiten und das gesamte Volksleben, das Kulturgeschichtliche, berücksichtigt und geschildert; drittens in Rücksicht auf die Auffassung werden die Tatsachen ganz objektiv dargestellt, oder es bemächtigt sich ihrer der Gedanke: das ist der reflektierende, der pragmatische und der philosophische Standpunkt. In jeder dieser drei Betrachtungsweisen bildet die erste Unterabteilung die Vorstufe zu der höher stehenden zweiten, die ein gereiftes Fassungsvermögen voraussetzt. Auf der Schule kann im wesentlichen nur die erste der beiden Unterabteilungen zur Geltung kommen. Für kritische Betrachtung hat die Jugend noch kein Interesse, vollends aber lassen sich keine Anweisungen geben für die Behandlung vom reflektierenden und philosophierenden Standpunkt, wenn auch gewisse Grundideen — Religion und Vaterland — durch den Unterricht hindurchtönen, dagegen ist der höheren Stufe weder die Ergänzung durch Darstellung der inneren staatlichen Verhältnisse und des Kulturgeschichtlichen, noch eine gesunde prag-

[1]) Bernhard Thiersch, Die Organisation der Gymnasien nach Lorinsers Ansichten. Dortmund 1839. S. 52 ff.

matische Behandlung zu versagen. Löbell hält noch an der Universalgeschichte fest, verlangt aber eine große Beschränkung der mitzuteilenden Tatsachen.

Zwei Lehrgänge reichen aus: der erste auf Quarta und Tertia beschränkt sich auf die wichtigsten äußeren und inneren Ereignisse, der höhere, vier Jahre umfassend, bringt eine Ergänzung durch eingehende Behandlung der inneren Verhältnisse, der Wandlungen im Volksleben und des Kulturgeschichtlichen, vom ethnographischen Standpunkte. Auf Sexta und Quinta soll das Hauptgewicht auf die Erdkunde, die Vorhalle des Geschichtsunterrichts, gelegt, nicht aber schon in Quinta eine, wenn auch kurze, universalgeschichtliche Übersicht eingeprägt werden; wohl aber möge man den Schülern weltgeschichtliche Männer vor Augen führen. 'Das eigentliche Ergebnis des geschichtlichen Studiums' sieht Löbell 'nicht sowohl in der Kenntnis der Ereignisse als vielmehr ihrer Wirkungen'. Solche Anschauungen mußten eine nachdrücklichere Betonung des Zuständlichen zur Folge haben. Zur besseren Veranschaulichung und Einprägung des Stoffes verlangt Löbell ferner klare Gliederung und Gruppierung; besonders empfiehlt er die Erarbeitung von geschichtlichen 'Profilen' bei den Wiederholungen in der Klasse, damit die geschichtlichen Kenntnisse nicht vereinzelt bleiben und zu mannigfachen Kombinationen Anstoß gegeben werde. 'Die Gymnastik des Geistes läßt sich auch auf dieses Gebiet übertragen.'

Peter, der ebenfalls noch Universalgeschichte treiben will, geht in seiner Schrift 'Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien 1849' von der Ansicht aus, daß es dem Fache an lebendiger Veranschaulichung fehle, an systematischem, streng geordnetem Ineinandergreifen der einzelnen Teile und an einer festen methodischen Einprägung des Stoffes. Dem Mangel an Anschaulichkeit will er durch eine ausgiebige Quellenlektüre abhelfen. Denn der Lehrer sei selten, der einen guten geschichtlichen Vortrag halten könne, während man auf die Gabe der dialektischen Entwicklung eher rechnen könne. Die drei Stufen, auf denen die Behandlung des Stoffes wiederkehren soll, entsprechen verschiedenen Arten der Geschichtschreibung, der naiven, pragmatischen und der Kunstgeschichtschreibung. Die Sexta bildet eine Vorstufe; ihr weist er biblische und jüdische Geschichte zu, der Unterstufe V und IV alte mittlere und neuere Geschichte; die Mittelstufe III und II hat den Kursus zu wiederholen und zu vertiefen, dazu die mannigfachen elementaren Gedächtnisübungen abzuschließen, während der Prima die hohe Aufgabe zufällt, einen Anfang damit zu machen, die Geschichte 'in die Idee aufzunehmen'. 'Die Lektüre wird sich demnach hier auf solche Geschichtswerke zu erstrecken haben, welche der Kunstgeschichtschreibung angehören, so daß also der Schüler die Geschichte sich in derselben Stufenfolge aneignen soll, wie die Menschheit sie produziert, also auch sich angeeignet hat.' Der Lehrer wird den Schülern die Ideen, in denen die geschichtliche Entwicklung erkennbar wird, hier in freier Erörterung darlegen, auch sie zur Auffindung derselben anleiten. Im Grunde haben wir es hier, wenn wir näher zusehen, mit einer vertieften Geschichtsbetrachtung zu tun. Die Quellenlektüre, die doch eigentlich erst in den Oberklassen getrieben werden konnte, vor allem, da möglichst die Urtexte zu lesen seien, mußte zwar zu einer vertieften Behandlung des kulturgeschichtlichen Elements führen, aber auch zu einer überstarken Betonung der alten Geschichte. Ein Blick aber auf die Menge des von Peter vorgeschlagenen Lesestoffes zeigt, daß der tüchtige Mann in dieser Hinsicht einer Verstiegenheit ohnegleichen huldigte. Auf das Mittelalter ist der Gedanke kaum, auf die Neuzeit gar nicht anwendbar. Seine Vorschläge für die erwähnten 'elementaren Übungen' und 'die selbsttätige Teilnahme der Schüler am Unterricht' sind beherzigenswerte Ausführungen von Löbells geistvollen Andeutungen.

Die hereinbrechende Volksbewegung und die Aufrollung der deutschen Frage mußten sich auch auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts fühlbar machen und ihm neue Ziele setzen. Georg Weber hat das klar erkannt. Er ist der Ansicht (1850), daß zu dem traurigen Ergebnisse jener Jahre insbesondere der Mangel eines gründlichen und anregenden Geschichtsunterrichts wesentlich beigetragen habe. Nach englischem Vorbilde verlangt er eine eingehendere Beschäftigung mit der eigenen, besonders der neueren Geschichte. Bei der letzteren aber müsse der Unterricht darauf ausgehen, 'dem Jüngling eine klare Einsicht in das moderne Staatswesen zu verschaffen', damit er zu festen Ansichten im Streite der

Meinungen gelangen könne. Selbstverständlich, daß die inneren staatlichen Verhältnisse besonders zu betonen seien. Auch Weber verlangt die Durchnahme des Stoffes in zwei Stufen und teilt der unteren einen drei-, der oberen einen vierjährigen Kursus zu. In letzterem sind auf Altertum und Mittelalter je ein Jahr, auf neue und neueste Geschichte zwei Jahre zu verwenden. Der Prima fällt die neueste Geschichte zu.

Diesen Anschauungen trat, wie schon oben (S. 666) bemerkt, Thaulow entgegen, mit noch viel größerer Entschiedenheit Campe in seinen gedankenreichen Abhandlungen über 'Geschichte und Unterricht in der Geschichte' 1859. Er weist die Ansicht schroff zurück, daß das Gymnasium irgendwie in dem Geschichtsunterricht die Beteiligung des einstigen Staatsbürgers an den politischen Funktionen ins Auge fassen müsse. Der Geschichtsunterricht hat nur ein Ziel: die geschichtliche Bildung, 'die Bildung durch die Geschichte für die Geschichte'. Bildung aber ist nicht Wissen, sondern Kraft, geschichtliche Bildung aber 'die Kraft, die Geschichte zu verstehen. Verstehen der Geschichte heißt, die zu einem historischen Faktum zusammenwirkenden Kräfte erkennen'. Darum verlangt er für die oberste Klasse auch Einführung in die historische Kritik. Da sie aber auf dem Gymnasium nur bei der Behandlung der alten Geschichte geübt werden kann, so ist diese der Prima zuzuweisen. Die Geschichte hat es ferner nicht mit Zuständen, sondern mit Taten zu tun, sie kulminiert aber in Personen. Mag auch in den realen Verhältnissen die äußerliche Veranlassung zur Tat liegen, sie entspringt in letzter Linie der Persönlichkeit des Handelnden. Die Kultur gehört gar nicht in die Geschichte. Wenn Campe dann aber meint, 'die Grundlagen des Volkslebens, die Naturverhältnisse, von denen ein Volk umgeben ist, die elementaren Eigentümlichkeiten der Volksnatur gehörten noch in die Geschichte hinein, dieselben Dinge könnten aber auch in der Erdkunde gebracht werden; es gebe keinen Teil der Literatur und Kunst, der sich der geschichtlichen Betrachtung entzöge', so beweist das, daß er sich der Notwendigkeit kulturgeschichtlicher Belehrungen doch nicht verschließen konnte. Entsprechend der westfälischen Instruktion tritt er für den biographischen Unterricht auf den unteren Stufen in seiner ganzen Reinheit ein, da das Interesse des Knaben an den Personen, nicht an der Masse hange. Er weiß wohl, daß Biographien keine Geschichte sind, daß sie ein schiefes geschichtliches Bild erzeugen, aber die höheren Stufen sind nicht allein da, um die unteren zu ergänzen, sondern auch zu berichtigen. Hier darf man wohl an die Forderung Fr. A. Wolfs erinnern, 'zu vermeiden, daß Lügen früh gelernt werden'. Es ist schwer, fest eingewurzelte Verstellungen später zu berichtigen. Es ist Campes größtes Verdienst, daß er nachdrücklich auf Beschränkung des Unterrichtsstoffes dringt. Nicht Universalgeschichte ist zu treiben, sondern nur das, was zum Verständnis der Grundelemente der gegenwärtigen Bildung dient; diese Grundelemente aber sind Altertum, Christentum und Germanentum.

Die Änderung des Lehrplans der preußischen Gymnasien 1856 verstärkte zwar den geschichtlich-geographisehen Unterricht in Oberprima und Quarta um eine Stunde, nahm dafür aber die gleiche Zahl der Sexta und Quinta mit der Weisung, daß sich hier der historische Unterricht auf die in der Religionsstunde durchzunehmende biblische Geschichte und diejenigen Mitteilungen zu beschränken habe, zu denen der geographische Unterricht Veranlassung gebe; die Sagen des Altertums sollten in den deutschen Stunden Berücksichtigung finden. Besser erging es dem Unterricht auf den realen Anstalten, die im Jahre 1859 ihre 'Verfassungsurkunde' bekamen. Sie erhielten in dem Vorkursus eine besondere Stunde für Erzählungen aus der antiken und germanischen Sagenwelt, sowie aus dem Leben hervorragender Männer der alten Geschichte; dazu kam eine bessere Ausstattung des geographischen Unterrichts, was der Geschichte zugute kommen mußte. Ausdrücklich wird auf die Vorführung von Lehrmitteln zur Veranschaulichung der antiken Kunst hingewiesen. Das Endziel des Unterrichts aber sollte sein eine übersichtliche Bekanntschaft mit den wichtigsten welthistorischen Begebenheiten und genauere Kenntnis der vaterländischen Geschichte, d. h. der brandenburgisch-preußischen im Zusammenhange mit der deutschen. Dasselbe Jahr brachte auch eine Umarbeitung der westfälischen Instruktion. Nicht mehr drei, sondern zwei Lehrstufen werden angenommen, deren frühere Benennungen beibehalten wer-

den, und ein propädeutischer Vorkursus mit der 1856 festgestellten Aufgabe. Während auf der Quarta und Tertia der Unterricht sich auf die griechische, römische und deutsche Geschichte beschränkt, treten später an die Stelle der drei Hauptvölker die drei entsprechenden Zeitperioden. Besonders soll der pragmatische Zusammenhang und die Entwicklung der Verfassung bei den Hauptvölkern aufgezeigt werden. Nachdrücklich wird auf die Behandlung des Kulturgeschichtlichen hingewiesen. Die teleologische Betrachtung des Weltzusammenhanges wird als 'bestes Resultat', nicht mehr aber als Aufgabe des Unterrichts angesehen.

Für die Behandlung vom kulturgeschichtlichen Standpunkte ist Biedermann in seinen Schriften nachdrücklich eingetreten. Auf der Grundlage eines kulturgeschichtlichen Anschauungsunterrichts, der die Erscheinungen des alltäglichen Lebens zum Ausgangspunkte nimmt, und einer eng mit dem geographischen Unterricht verknüpften Heimats- oder Vaterlandskunde gelangt er zu einem systematischen geschichtlichen Kursus. Für den gesamten Stoff werden kulturgeschichtliche Bilder entworfen, die 'einen bestimmten Zustand, eine bestimmte Kulturepoche in ihrer ganzen Breite nach allen für die Jugend faßbaren und wissenswerten Beziehungen des Staats- und Volkslebens vor den Augen des Schülers auseinanderlegen'. So zunächst in der deutschen Geschichte eine Darstellung der ältesten uns bekannten Zustände Germaniens. Darauf, wenn der Schüler davon ein deutliches Bild sich zu eigen gemacht hat, folgt sofort ein Gesamtkulturbild aus der Zeit der Gründung des fränkischen Reiches. Der ganze Unterricht aber läuft auf die Beantwortung der Frage nach dem Grunde der Veränderungen hinaus. Nicht in Personen gipfelt die Geschichte, auch nicht in der Volksmasse, sondern in beiden, und daher sind politische Geschichte und Kulturgeschichte zueinander in ein richtiges Verhältnis zu bringen. Auf diese Weise glaubt Biedermann dem Schüler eine zusammenhängende historische Anschauung zu übermitteln und, da der Schüler vieles selbst erschließen könne, dem Unterricht den rein rezeptiven Charakter zu nehmen.

Wie Campe so forderte Roth (1865) im Hinblick auf die der Geschichte zugebilligte beschränkte Stundenzahl, auf die Altersstufe der Schüler und deren Befähigung eine Kürzung des Stoffes. Nach seiner Ansicht könne geleistet werden: 'Kennntnis der heiligen, der griechischen, der römischen und der deutschen Geschichte, so daß weltgeschichtliche Erscheinungen außerhalb der deutschen Geschichte bei deren Vortrag nur episodisch mitgenommen werden.' Aufs schärfste wendet er sich gegen die Neigung, 'die Geschichte so zuzuschneiden, daß die Jugend an dem Gange der Ereignisse das Walten Gottes erkenne'. Das sei 'unrecht, weil die Wahrheit benachteiligt werde, unausführbar, weil niemand die Geschichte so versteht, daß er anderen die göttliche Weltregierung beweisen kann; vergeblich, weil die Jugend nicht imstande ist, die Idee der göttlichen Weltregierung wirklich aufzufassen'. Die bildende Kraft des Unterrichtes schlägt Roth gering an wegen seines rezeptiven Charakters; die Beispiele aber, die er biete, würden schon deshalb geringe Wirkung üben, da sie mit der Sphäre, in der die Knaben und Jünglinge leben, keine Verwandtschaft haben. Anders Schrader (1868) in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre: 'Wenn die Geschichte in dem Umfange uns mit der Eindringlichkeit gelehrt wird, wie sie der Jugend zugänglich und zuträglich ist, wird die Unterrichtswirkung den gesamten Geist erfassen, ähnlich wie beim Sprachunterricht.' 'Es handelt sich nicht um vereinzelte und in sich gesonderte Anregungen des Verstandes, der Einbildungskraft oder des Gemütes, sondern die Einsicht, die ideale Anschauung und das Gewissen des Schülers wird überall durch denselben gefördert und zu einem einheitlichen und vernunftgemäßen Geistesleben ausgebildet.'

Die großen Ereignisse, die zur Begründung des Deutschen Reiches führten, und das Hervortreten nationaler Heldengestalten, die Teilnahme des deutschen Volkes an der Ausgestaltung seiner staatlichen Einrichtungen und die wachsende Wertschätzung unseres kraftvollen Staatswesens im Verein mit den Großtaten auf dem Gebiete der vaterländischen Geschichtsforschung haben den Geschichtsunterricht in nationalem Sinne mächtig beeinflußt. Herbst hat in seinen Schriften und

Lehrbüchern der Universalgeschichte den Platz auf der Schule versagt und den Stoff im wesentlichen nach Campes Anregungen beschränkt und eine modifizierte biographische Behandlung empfohlen. Die alte Geschichte, abgesehen von Wiederholungen auf der Prima, solle auf der Sekunda ihren Abschluß finden, jener aber die mittlere und neuere Geschichte bis 1871 zufallen, schon wegen der Kompliziertheit moderner Verhältnisse gegenüber den einfacheren des Altertums. Das Kulturgeschichtliche, d. h. das Zuständliche, wird geflissentlich in den Hintergrund gedrängt. Wo seine Behandlung nicht zu umgehen ist, wird es um die handelnden Personen zu gruppieren sein. So wird 'ruhendes Sein in Bewegung verwandelt'. Für das Altertum aber empfiehlt er eine geordnete besondere Quellenlektüre.

Noch mehr war Jäger von den großen Ereignissen beeinflußt. Auf der über Fragen des höheren Schulwesens im preußischen Unterrichtsministerium 1873 abgehaltenen Konferenz empfahl er unter Abweisung jeglicher Tendenz, den besonderen Unterricht in der brandenburgisch-preußischen Geschichte aufzugeben und in Zukunft nur deutsche, brandenburgisch-preußische Geschichte aber nur in organischem Zusammenhange mit dieser, zu lehren. Auf den mittleren Klassen solle der Geschichtsunterricht mit dem Jahre 1815 schließen und dann die Zeit von 1815 bis 1870 mehr als politische Geographie behandelt werden. 'Dabei sei auch Gelegenheit gegeben, daß der Schüler die Verfassung und seine Pflichten als Staatsbürger nach Maßgabe seines Verständnisses kennen lerne.' In der Prima aber sei der regelmäßige Unterricht bis zur Gründung des Reiches herabzuführen. Die Auffassungen Jägers fanden bei der Konferenz ziemlich allgemeine Zustimmung. In seinen Schriften tritt Jäger der Überschätzung des Faches mit Lebhaftigkeit entgegen. Wohl geht er in seinen Äußerungen zu weit, aber nicht in der praktischen Anwendung, jedenfalls hat er gegenüber früheren Verstiegenheiten eine gesunde Reaktion herbeigeführt. 'Historische Bildung, d. h. eine auf intensiver Erkenntnis vergangener Zeiten gegründete intellektuelle Befähigung für die Arbeiten der Gegenwart ist überhaupt der Zweck und bestimmt den Charakter des Gymnasiums.' Dem Geschichtsunterricht weist er dabei eine 'subsidiäre Stelle' an. Sein Ziel soll lediglich sein: 1. 'Mitteilung und Einprägung eines gewissen Quantums von historischem Wissen; 2. Entwicklung der Fähigkeit, mit diesem Wissen zu operieren', ein Ausdruck, den er später als umfassende Wiederholungen nach besonderen Gesichtspunkten erklärt. Die auf der Schule gepflegte altsprachliche Lektüre ist am meisten geeignet, gesunden geschichtlichen Sinn zu erzeugen. An ihr vor allem lernt der Schüler auch, daß Geschichte nicht bloß 'Fechten und Totschlagen' ist, sie führt ihm auch kulturgeschichtlichen Stoff zu, den Jäger im eigentlichen Geschichtsunterricht auf ein Minimum beschränkt sehen will.

Diesen Anschauungen haben die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1882 Rechnung getragen, die für die drei verschiedenen Anstalten im wesentlichen gleiche Geschichtsaufgaben aufstellen, nur daß der alten Geschichte auf den Gymnasien die beiden Jahre der Sekunda, an den realen Anstalten nur eins zugewiesen

wurde. Nachdrücklich wird eingeschärft, daß es deutsche Schüler sind, denen der Unterricht erteilt wird, daß das Vaterland den Mittelpunkt geschichtlicher Unterweisung bildet. Ein Zeitpunkt, bis zu dem der Unterricht herabzuführen ist, ist noch nicht angegeben. Doch wurde durch besonderen Erlaß im Jahre 1887 die Forderung als selbstverständlich bezeichnet, daß sich der Schulunterricht in vaterländischer Geschichte jedenfalls bis zur Aufrichtung des Deutschen Reiches zu erstrecken habe. Nach diesen Vorschriften ist denn in der Folgezeit im allgemeinen verfahren worden.[1])

Hatte schon 1873 Jäger darauf hingedeutet, daß der Geschichtsunterricht Belehrungen über die gegenwärtigen staatsrechtlichen Verhältnisse des Vaterlandes bringen könne und solle, so mußte die Entwicklung unserer gesamten wirtschaftlichen und sozialen Zustände auf dieser Bahn weitertreiben. Recht und Verfassung sind schließlich doch nur Normen, in denen sich das Leben eines Volkes abspielt, allerdings auch das Ergebnis der treibenden Kräfte. Ohne Betrachtung der letzteren, besonders der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse bleibt jede Belehrung über das öffentliche Recht unverständlich. Das Anwachsen der revolutionären Sozialdemokratie, insbesondere deren Bekämpfung, zumal durch die Waffen einer großartigen sozialen Gesetzgebung, die die Reichsregierung entschlossen in die Hand nahm, legten den Gedanken nahe, dabei auch die Hilfe der Schule in Anspruch zu nehmen. Kaiser Wilhelm II. hatte wohl recht, wenn er bei den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts 1890 erklärte, daß die Schulen ihm nicht die Männer lieferten, mit deren Hilfe er der Bewegung Herr werden könne. Neben der Gymnastik des Geistes verlangt er von den höheren Schulen auch praktische Vorbildung fürs Leben und seine Fragen. Er fordert eine eingehendere Behandlung der neuesten deutschen Geschichte von der französischen Revolution bis zur Gegenwart, ferner die Darstellung unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, insbesondere des 19. Jahrhunderts, und Belehrung über die Unmöglichkeit der sozialdemokratischen Bestrebungen. Mit Rücksicht aber auf die große Zahl der Schüler, die mit dem Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst die Vollanstalten verlassen, konnte nicht mehr wie bisher die Durchnahme der alten Geschichte oder gar nur eines Teiles derselben das Ende und somit den am nachhaltigsten wirkenden Teil der geschichtlichen Belehrungen auf den mittleren Klassen bilden, sondern die neueste vaterländische Geschichte.

Diese Anschauungen sind in den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1892 und 1901 zur Geltung gekommen. Die in der Zwischenzeit gepflogenen Erörterungen über den Geschichtsunterricht beschäftigten sich besonders mit der Verkürzung der alten Geschichte, noch mehr mit den Belehrungen über unsere gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Mit jener fand man sich, wenn auch von seiten der Gymnasien nur schwer, ab, diesen gegenüber verhalten sich nur wenige Stimmen ablehnend, andere, aber auch eine Minderzahl,

[1]) Matthias in den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. 1890. S. 281 f.

verlangten für sie einen besonderen Unterricht, eine dritte, die zahlreichste Gruppe, fordert ihre Betrachtung bei der Behandlung des gesamten historischen Stoffes überall wo sie wirksam werden, und nicht allein in der neueren Geschichte, also eine Vertiefung des Gesamtunterrichts. Die Anschauungen der letzten Gruppe sind von der Unterrichtsverwaltung in den Lehrplänen von 1901 angenommen worden. Trotz der dringenden Warnungen Oskar Jägers hat sie ferner die Herabführung des Unterrichts bis zur Gegenwart gefordert, eine schwere Anforderung an die Leistungsfähigkeit der schon genugsam belasteten Lehrer und ihre Unparteilichkeit. Wenn aber mit dem Gedanken Ernst gemacht werden sollte, den Unterricht im Sinne des Kaisers nutzbar zu machen, so konnte man beim Jahre 1871, mit dem ja doch eigentlich erst die gewaltige neue innere Entwicklung unseres Volkes anhebt, nicht stehen bleiben. Aber größte Vorsicht ist hier geboten. Eine Beeinträchtigung der ethischen Wirkung des Unterrichts, die von gewisser Seite vorausgesehen wurde, ist jedoch bei sorgsamer Sichtung des Stoffes und sachgemäßer Behandlung nicht zu befürchten.

Die Lehrpläne der außerpreußischen deutschen Staaten stimmen in ihren Endzielen mit den preußischen überein, zeigen aber im einzelnen mannigfache Abweichungen. Die Schulordnung für die hessischen (1893) und bayrischen (1891) Gymnasien erwähnen die Belehrungen über die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse gar nicht, die sächsische Lehr- und Prüfungsverordnung vom Jahre 1892 und 1893 setzt sie voraus, warnt aber dabei vor übermäßiger Gründlichkeit und vor Verfrühungen. Vor allem herrscht Verschiedenheit in der Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Klassenstufen. So umfaßt z. B. in Bayern die Unterstufe die Klasse der Quarta bis Obertertia; der Quarta fällt die alte Geschichte, den beiden Tertien Mittelalter und Neuzeit zu. Auf der vierjährigen Oberstufe ist der Stoff folgendermaßen gegliedert: der Untersekunda fällt zu die Geschichte bis Augustus, der Obersekunda von da ab bis zum Erlöschen des Stauferhauses, der Unterprima die folgende Zeit bis zum Westfälischen Frieden, der Oberprima von da ab bis auf die neueste Zeit. Am meisten Abweichungen vom preußischen Plane zeigt der sächsische. Auch hier haben wir zwei Stufen: die erste umfaßt die Klassen Sexta bis Untertertia, die obere die Klassen Obertertia bis Oberprima, also 5 Jahre. In jeder Klasse der Unterstufe hat das Fach zwei bzw. eine, von der Oberstufe die Tertia und Untersekunda je zwei, die Obersekunda bis Oberprima je drei Stunden. Der Stoff ist folgendermaßen verteilt: Sexta und Quinta nehmen in einer dem Alter angemessenen Form die Geschichte bis zu Karl dem Großen durch, Quarta und Untertertia bis 1871. Den beiden folgenden Klassen fällt griechische und römische Geschichte zu bis 31 v. Chr., Mittelalter und Neuzeit bis 1871 ist auf die drei oberen Klassen verteilt. Auf beiden Stufen liegt das Schwergewicht auf der deutschen Geschichte, der die größere Stundenzahl zugewiesen ist und mit der sich die gereifteren Schüler zu befassen haben.

METHODISCHES.

Bildungswert und Lehraufgabe.[1]) Man pflegt dem Geschichtsunterricht an unseren höheren Schulen die Stelle eines Nebenfaches zuzuweisen. Mit Recht, mag die Geschichte für den gereiften Mann eine unerschöpfliche Quelle der Bildung darstellen, für den Knaben und Jüngling, der übrigens erst zum Geschichtsverständnis, 'durch Geschichte zur Geschichte', erzogen werden soll, bilden Sprachen und Mathematik die Hauptbildungsmittel, an denen vornehmlich er seine geistigen Kräfte übt, während der Geschichtsunterricht wesentlich auf Wissen und Anschauung hinausläuft. Wenn aber dem Fache nur subsidiäre Bedeutung zugemessen und behauptet wird, daß es eigentlich nur an seinem Teile dasselbe zu tun habe, wie das Gymnasium überhaupt, nämlich historischen Sinn zu fördern und fürs Leben vorzubereiten, so wird diese Auffassung dem Gegenstande nicht gerecht. Der Gesamtaufgabe der Schule, die Jugend für das Leben auszurüsten, dient jedes Fach auf besondere Weise; keines hat eine subsidiäre Aufgabe, oder aber alle, da der Unterricht in dem einen stete Beziehungen zu den anderen pflegen und in ihnen Stützen suchen muß.

Gewiß, die meisten Wirkungen, die man dem Geschichtsunterrichte zuschreibt, teilt er im allgemeinen mit anderen Fächern, so Befriedigung der Wißbegierde, Förderung des Wahrheitssinnes, Begeisterung, Sinn für Kausalität usw. Aber alle einem Unterrichtsgegenstande zugeschriebenen Wirkungen erhalten durch die Natur und den Gegenstand des Faches ihre spezifische Färbung. Und darauf kommt es an. 'Die Geschichtswissenschaft aber ist die Wissenschaft, welche die Tatsachen der Entwicklung der Menschen in ihren Betätigungen als soziale Wesen im kausalen Zusammenhange erforscht und darstellt' (Bernheim). Demgemäß hat es der Geschichtsunterricht insbesondere zu tun mit den großen sozialen Gemeinwesen, in denen die Menschen zusammengefaßt sind, vor allem mit dem Staate. 'So verfolgt er in erster Linie das Ziel, den Schüler in die historisch entwickelte Menschenwelt einzuführen, das Individuum mit dem Ganzen der Gesellschaft, des Volkes, des Staates zu verknüpfen' (Neubauer).

---

[1]) Literatur. Schrader, Schiller, Jäger, Neubauer a. a. O. Droysen, Grundriß der Historik. — Willmann, Didaktik, 2. Bd. — O. Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in ihren Hauptrichtungen. — Münch, Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart. 1890. — Bernheim, Lehrbuch der hist. Methode. 3. u. 4. Aufl. 1903, u. Gesch.-Unt. und Geschichtswissenschaft. — Jäger, Bemerkungen usw. — Zillig, Der Gesch.-Unterricht in der Erziehungsschule in Reins Enzyklopädie. 2. Aufl. Bd. 3, S. 3 ff. — Hannack, Methodik des Unterrichts in der Gesch. 1891. — Rusch, Methodik des Unterrichts in der Gesch. 1903. — Ulbricht, Die Verwertung des G.-U. zur politischen Erziehung unseres Volkes. (Progr.) Dresden-Neustadt 1893. — Hermann, Bemerkungen über den Gesch.-Unt. (Progr.) Freienwalde 1894. — Götze, Die Ziele des Gesch.-Unt. in: Aus dem pädagog. Universitätsseminar. Hrsg. v. Rein. VI. Heft. Jena 1895. — Brettschneider, Zum Unterricht in der Gesch. 1895. — Neubauer, Der Unt. in der Gesch. 1904. — Hinneberg, Die philosoph. Grundlagen der Geschichtswissenschaft. 1888. — Eduard Meyer, Zur Theorie u. Methodik der Gesch. 1902. — Windelband, Gesch. u. Naturwissenschaft. 1904.

Wohl werden dem Schüler historische Belehrungen auch in anderen Fächern, vor allem im Sprachunterricht übermittelt, aber sie bleiben vereinzelt, umspannen im besten Falle Abschnitte, die gegenüber dem ganzen Gebiete des Geschichtsunterrichts nur geringen Umfang haben, oder auch Erläuterungen über staatliche Einrichtungen, soziale und wirtschaftliche Zustände, die für das Verständnis der vorliegenden Lektüre nötig sind; aber die dem sprachlichen Fache eigentümliche Wirkung verwischt meistens den charakteristisch historischen Eindruck. Als man in der Geschichte noch 'eine Beispielsammlung für moralische Sätze, christliche Wahrheiten und Bibelstellen' (Brettschneider) sah, da mochte es sogar ohne besondere Unterrichtsstunden hingehen, heute nicht mehr. Schon allein die Aufgabe, die in den verschiedenen Fächern gebotenen historischen Belehrungen zu ordnen, zu ergänzen und zu verwerten, würde dem Fache eine ganz hervorragende Stelle im Unterrichtsgange sichern.

'Ein Mensch, der nicht meint, daß er vom Himmel gefallen ist, der die Weltgeschichte nicht vom Tage seiner Geburt datiert, muß doch begierig sein, zu erfahren, was sich zu allen Zeiten und in allen Ländern begeben hat. Wenn seine Gleichgültigkeit keinen Anteil nimmt an den Geschicken all der vielen großen Nationen, die ein Spielball des Schicksals gewesen sind, so wird er sich wenigstens für die Geschichte seines Landes, das er bewohnt, interessieren und mit Vergnügen die Ereignisse betrachten, an denen seine Vorfahren teilhatten.' Diese Worte Friedrichs des Großen bezeichnen treffend den naturgemäßen jugendlichen Wissenstrieb, der samt der Phantasie im Geschichtsunterricht durch konkrete Wirklichkeitsbilder seine Befriedigung findet. 'Operieren' mit den erworbenen Kenntnissen durch Reihenbildung, Gruppierung, Assoziation und Vergleichen bedeuten ferner eine nicht zu unterschätzende Verstandesübung.

Vor allem aber handelt es sich um die Erzeugung historischen Sinnes: die Anbahnung der Erkenntnis der treibenden Kräfte, die Beurteilung von Zuständen und Personen aus ihrer Zeit heraus, nicht nach dem Wertmaße der Gegenwart. Damit eng verschwistert ist die Bewunderung echten Heldentums, die menschliche, auf psychologischer Betrachtung beruhende Teilnahme vor allem an ihren inneren Kämpfen, in denen sie sich nach freier Wahl zu entscheiden hatten. Gewiß haben in der Geschichte Notwendigkeit und Zufall ein großes Gewicht, aber neben der Bedingtheit steht die Willensfreiheit, die freie Tat und darum auch die Schuld. 'Das Größte aber in der Geschichte ist ursächlich gar nicht erfaßbar, ist ein Wunder; die ganze griechische Kultur, Homer, Sophokles, Phidias, Platon ist ebensowenig wie Luther, Shakespeare, Friedrich. d. Gr., Goethe, Bismarck erklärbar' (Brettschneider), ebensowenig auch manche erschütternde Katastrophe und glänzender Erfolg. Hier glauben wir einen Hauch aus einer anderen Welt, das Walten einer höheren Macht, zu spüren.

Kein Unterricht aber bereitet mehr für die künftige Beteiligung im Staate vor, als der Geschichtsunterricht. Er vermittelt, was die früher betriebene Universalgeschichte mit ihrem Gedächtniskram zwar wollte, aber nicht konnte, *prudentia politica*. Die Betrachtung der Formen und Einrichtungen der Staaten und ihrer Entwicklung, sowie des Werdens und Wandels sozialer Gestaltungen

vermittelt die wichtigsten politischen Anschauungen und zeigt, an welchem Punkte wir angelangt sind und wo die Gegenwart einzusetzen hat. Aus dieser Betrachtung ergibt sich von selbst die Überzeugung, daß nicht gewaltsamer Umsturz des Bestehenden, sondern Aus- und Umbau auf gegebener Grundlage die Losung sein muß. Der Gang aber durch die Geschicke unserer Nation wird in dem Schüler das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu ihr vertiefen. So entwickelt sich staatliche, soziale und nationale Gesinnung und der Wille zur Weiterarbeit am großen Ganzen. Ein von solchen Anschauungen getragener Geschichtsunterricht ist auf der Schule um so nötiger, als nachgewiesenermaßen weitaus die Mehrzahl der Schüler weder auf den Hochschulen noch im Leben zu wesentlicher historischer Weiterbildung gelangen.

Auswahl und Gliederung des Stoffes.[1]) Mit den voraufgehenden Erörterungen sind die Gesichtspunkte für die Auswahl des Stoffes gegeben. Von allgemeiner Staatengeschichte, jener kompendiösen Aneinanderreihung der Geschichte der Kulturvölker der Erde, kann im entferntesten nicht mehr die Rede sein. Sie könnte nur ein ödes, unverstandenes Gerippe bleiben, wie solche ehedem auswendig gelernt wurden. Noch weniger von einer die Menschheit umspannenden Universalgeschichte oder Kulturgeschichte, auch wenn sie sich auf die Betätigung der Menschen als soziale Wesen beschränkte. Sie müßte erst geschrieben werden; noch existiert sie nur als Idee in geschichtsphilosophischen Werken. Ebensowenig ist anzufangen in der Schule mit jener Richtung der Geschichtswissenschaft, die den Schwerpunkt in die Massenvorgänge verlegt und in den historischen Personen nicht Träger und Leiter der Geschichte, sondern nur den Ausdruck der Gesamtdisposition ihrer Zeit, in den Geschehnissen aber das Resultat eines gesetzmäßigen Entwicklungsprozesses erblickt, der es am Ende nach Analogie der naturwissenschaftlichen Erkenntnis auf die Klarstellung sog. historischer Gesetze und Begriffe ankommt, die in ihren letzten Folgerungen dahin führen müßte, nicht nur die Einzelpersönlichkeit, sondern auch die Völker

---

[1]) Bernheim, Herbst, Biedermann, Jäger, Willmann, Hinneberg, Lorenz, Ed. Meyer, Neubauer a. a. O. Martens, Neugestaltung des Gesch.-Unt. Preuß. Direkt.-Versamml. 1892. — Fournier, Über Auffassung u. Methode der Staatshistorie in seinen Hist. Skizzen. 1885. — Maurenbrecher, Gesch. u. Politik. 1884. — Gothein, Die Aufgaben der Kulturgesch. 1889. — Dietrich Schäfer, Gesch. u. Kulturgesch. 1891. — Lamprecht, Alte u. neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft. 1896; Die historische Methode des Herrn von Below. 1899; Die kulturhistorische Methode. 1906. — Lamprecht u. Kämmel, Ein Briefwechsel über moderne Forderungen an den Gesch.-Unt. in den NJ I. — v. Below, Die neueste histor. Methode in: Histor. Zeitschrift. 1898. — Lindner, Geschichtsphilosophie. 1904. — Windelband, Gesch. u. Naturwissenschaft. 1904. — Schiller, Bedarf es eines besonderen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höh. Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen zu sichern? ZGW 1888. — Asbach, Direktorenkonf. der Rheinprovinz (1903). — Ders., Deutschlands gesellschaftl. u. wirtschaftliche Entwicklung (1900). — Neubauer, Volkswirtschaftliches im Gesch.-Unt. 1894. — Moormeister, Über volkswirtschaftl. Belehrungen usw. 1889; u. Das wirtschaftl. Leben in Vergangenheit u. Gegenwart. 1891 u. a. — Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. — Verhandl. d. 2. Historikertages. 1894. — H. Grimm, Der Geschichtsunterricht in aufsteigender Linie. 1891. Fragmente. 1. Bd. 1900.

auszuscheiden oder nach Comtes drastischem Ausspruch zu einer *Histoire sans noms d'hommes ou même sans noms de peuple*, zur Evolutionstheorie, die den Zufall und den freien Willen aus der Geschichte eliminiert. So wird zugunsten blutleerer Abstraktionen das in der Geschichte pulsierende Leben totgeschlagen und über der Erkenntnis des Gemeinsamen in der Entwicklung der eigentliche Inhalt der Geschichtserkenntnis, die Wirkung des Singulären verkannt (Bernheim). Der gesunde Menschenverstand, vor allem die geschichtliche Erfahrung sträubt sich dagegen.

Gewiß wird den Zuständen, d. h. der wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen und geistigen Gesamtdisposition eines Zeitalters die eingehendste Beachtung zu schenken sein, da sonst weder Personen noch Geschehnisse verstanden werden könnten. Nicht minder bedeutsam aber sind der freie Wille der führenden Geister und der Zufall. Nicht der Zwang, sondern freier Wille bestimmte Friedrich den Großen nach dem Tage von Kunersdorf zum Aushalten, hat Blücher und Gneisenau von Ligny nach Belle-Alliance und Ludwig XVI. aus den Tuilerien statt an die Spitze der Schweizer in den Sitzungssaal der Nationalversammlung geführt. Und Zufall war es, daß beim Tode Kaiser Heinrichs VI. der tatkräftigste Papst den Stuhl Petri bestieg, daß Preußen eine so glänzende Reihe von großen Königen geschenkt wurde, Zufall zum großen Teil, daß Kaiser Wilhelm I. solche große und treue Diener fand. Der Glaube ahnt Gottes Fügung, die Wissenschaft kann diese Begründung nicht anerkennen, sondern nur die glückliche Tatsache feststellen. Es wird dabei bleiben, daß trotz der notwendigen Betonung des Zuständlichen und der von diesem ausgehenden Bedingtheit der Taten der Unterricht es wesentlich mit menschlichem Wollen und kausal oft unerklärlichen Geschehnissen zu tun hat, mit bewußtem freien Handeln und Zufall.

Auf die Frage nach der Auswahl des Stoffes kann für die Wissenschaft sowie zunächst auch für den Unterricht nur die Gegenwart, für die der Schüler ja erzogen werden soll, die Antwort geben: 'Die Auswahl beruht auf dem historischen Interesse, welches die Gegenwart an irgend einer Wirkung, einem Ergebnis der Entwicklung hat, so daß sie das Bedürfnis empfindet, den Anlässen nachzuspüren, welche es herbeigeführt haben' (Ed. Meyer). Vor allem haben wir aber ein Interesse, die Grundlagen unserer Zeit zu erkennen. Dazu tritt für die Schule besonders der Hinblick auf das Interesse und die geistige Fassungskraft von Knaben und Jünglingen sowie die für den Unterricht verfügbare Zeit. Zunächst interessiert auch den Schüler die Entwicklung der eigenen Nation und dann erst die anderer Völker. Wohl lockt das Fernliegende, aber schließlich behält die Begeisterung für die Großtaten des eigenen Volkes die Oberhand. Die zugemessene Stundenzahl gestattet nicht, den Kreis der anderen Nationen, die der Betrachtung unterzogen werden sollten, weit auszudehnen. Nur wenn sie Einfluß auf die Geschicke unseres Vaterlandes ausgeübt und noch ausüben, können sie auf der Schule Gegenstand des Unterrichts sein, also vor allem die Griechen und Römer, sowie unsere Nachbarstaaten. Die Geschichte jener hinwiederum ist ohne eine wenn auch nur kurze Betrachtung der orienta-

lischen Großstaaten und der sonstigen Mittelmeervölker nicht zu verstehen, während auf der Oberstufe der Blick oft über die nächsten Nachbarn hinaus zu richten ist.

Eine allseitige Betrachtung des geschichtlichen Lebens auch der eigenen Nation ist auf der Schule unmöglich, und so hat sich der Unterricht auf die Erscheinungen zu beschränken, denen die größte Wirksamkeit zukommt. 'Daher stehen im Vordergrunde des Interesses einerseits die großen kulturgeschichtlichen Erscheinungen, vor allem die Religion und die Schöpfungen der Literatur und Kunst . . . ., andererseits die entscheidenden politischen Ereignisse, die ihrem Wesen nach sich immer schon auf einen großen Kreis beziehen' (Ed. Meyer). Am wichtigsten aber sind für den Unterricht die letzteren. 'Die Geschichte *κατ' ἐξοχήν* bezieht sich auf den Staat. Der Staat schließt das gesamte Leben eines Volkes in sich ein; er ist die äußere Lebensordnung, der Rahmen, in dem alle anderen Verhältnisse und Beziehungen menschlichen Seins sich bewegen' (Maurenbrecher). Vielleicht kommt eine Zeit, in der man das Kulturgeschichtliche, die Errungenschaften der Kunst, Wissenschaft und Technik in den Vordergrund stellt. Heute aber weht eine scharfe politische Luft; die Deutschen haben schätzen gelernt, welches Gut sie in einem kraftvollen Staatswesen besitzen, und die politisch und sozial orientierte Gegenwart hat ein Anrecht darauf, daß die Schule bis zu einem gewissen Grade politisch und sozial orientierte Jünglinge ins Leben schickt. Nicht, daß Kulturgeschichte und Zuständliches auszuschließen seien; das wäre unmöglich, ohne das Verständnis der politischen Ereignisse zu schädigen. Literatur und Kunst können nicht stillschweigend übergangen werden; ohne ihre Betrachtung wären wir außerstande, ein Bild des Griechenvolkes zu entwickeln; ohne Eingehen auf die französische Literatur des 18. Jahrhunderts ist an ein Verständnis der französischen Revolution nicht zu denken. Vollends unmöglich ist es, an religiösen Fragen vorbeizugehen, es muß vielmehr dem Schüler klargemacht werden, wie tief sie zu allen Zeiten in die Geschichte der Menschheit eingreifen. Aber von systematischer Behandlung kann keine Rede sein. Der Geschichtsunterricht hat weder Zeit noch Beruf, Kunst- und Literaturgeschichte oder Kirchengeschichte zu treiben. Die Behandlung dieser Dinge kommt nur insoweit in Frage, als sie zum Verständnis der politischen Geschichte notwendig oder zur Darstellung einer Volksindividualität unerläßlich ist. Wesentlich anders steht es nicht mit den volkswirtschaftlichen und sozialen Fragen. Da aber das Verständnis der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse der Gegenwart angebahnt werden soll, fordern sie einen breiteren Raum im Unterrichte. Wo sie im Verlaufe der Geschichte von Einfluß werden, nicht allein bei der Behandlung der neuesten Zeit, ist ihnen und den Versuchen, diese Fragen zu lösen, soweit es bei der geistigen Entwicklung des Schülers möglich ist, die eingehendste Beachtung zu schenken.

Bei der Verteilung des nach diesen Gesichtspunkten ausgewählten Lehrstoffes auf die einzelnen Klassenstufen ist die Reife der Schüler, ihr Interesse für den Gegenstand und ihre Fassungskraft maßgebend. Dazu tritt mit Recht die Rücksicht auf die große Menge der Zöglinge, die mit dem Berechtigungs-

zeugnisse für den einjährigen Heeresdienst die höheren Schulen verlassen. Hermann Grimms geistvoller, durch ein Wort unseres Kaisers veranlaßter Versuch eines rückläufigen Geschichtsunterrichts kennt keine konzentrischen Kurse, sondern verteilt den Stoff fast gleichmäßig auf alle Klassen. Den oberen Klassen, der Sekunda und Prima, weist er die Geschichte des Altertums, den unteren die neuere und neueste Zeit zu. Es ist nicht nötig zu betonen, daß Grimm selbst an einer Stelle bemerkt, daß ihm die Sachkenntnis fehle, jedenfalls muß man sich mit dem geistvollen Manne noch auf andere Weise als mit dem Hinweis auf diese Tatsache auseinandersetzen. Sein Vorschlag krankt, abgesehen von dem durch die ganze Schule festgehaltenen rückläufigen Gange, über den später zu handeln ist, daran, daß er die neueste Geschichte einer Altersstufe zuweist, auf der von Verständnis, vornehmlich der inneren Verhältnisse, noch keine Rede sein kann, und sie andererseits von der Stelle entfernt, wo der Schüler ihr die nötige Auffassungsfähigkeit entgegenbringt, von wo aus er den nachhaltigsten Eindruck ins Leben hinausträgt.

Überall finden wir in den Lehrplänen den Stoff auf mindestens zwei Stufen verteilt. Der eigentliche Geschichtsunterricht beginnt durchweg mit der Quarta. Das Königreich Sachsen macht eine Ausnahme. Hier beginnt der eigentliche Geschichtsunterricht schon auf Sexta. Die Unterstufe umfaßt die vier untersten Klassen, die Oberstufe die fünf oberen. In Bayern beginnt der Oberkursus mit der Untersekunda. Wenn auch die in beiden Ländern auf drei Jahre berechnete Behandlung der mittelalterlichen und neueren Geschichte einen wesentlichen Vorteil bedeutet, vor allem ein tieferes Eingehen auf wirtschaftliche und soziale Probleme der deutschen Geschichte und auf Kulturgeschichtliches ermöglicht, so ist dem gegenüber zu bemerken, daß zu einer vertieften Durchnahme der griechischen Geschichte die Obertertianer noch nicht reif sind und daß mit Rücksicht auf die aus der Untersekunda abgehenden Schüler aus obenerwähnten Gründen (S. 674) die Unterstufe in dieser Klasse mit Durchnahme der neuesten deutschen Geschichte ihren Abschluß finden muß. Dieser Gesichtspunkt ist für die Gestaltung der preußischen Lehrpläne maßgebend gewesen. Wenn auch damit die Oberstufe auf drei Jahre zusammengedrängt wird, so ist andererseits zu beachten, daß die vierjährige Vorstufe von Quarta bis Untersekunda die feste Einprägung eines umfangreichen Wissens ermöglicht, daß die Oberstufe nach kurzer Wiederholung den Stoff nur zu ergänzen und zu vertiefen hat, mit dem sie dann bald „operieren" kann. Die Aufgabe ist nicht leicht; sie verpflichtet den Lehrer zu besonnenster Einteilung des Stoffes und zu gründlichster Ausnutzung der Zeit, besonders da er eine Anzahl von Stunden auf den geographischen Unterricht verwenden muß.

Ein eigentlicher Geschichtsunterricht ist auf der Vorstufe ausgeschlossen, wenn auch geschichtliche Einzelkenntnisse übermittelt und eingeprägt werden können. Hier handelt es sich um Anregung, um Erweckung der Begeisterung für Helden und Völker, um Anbahnung des Verständnisses für geschichtliche Persönlichkeiten. Hier ist der Ort für die Heldensage, aber auch für die Entwickelung des Verständnisses für zeitliche Abstände, was so leicht geschehen

kann, aber so oft unterlassen wird, als ob es sich von selbst einstelle. Die darauf folgende die mittleren Klassen umschließende untere Stufe des eigentlichen Geschichtsunterrichts führt dem Schüler den Verlauf der Ereignisse in ihrem Zusammenhange vor Augen. Im Vordergrunde stehen die führenden geschichtlichen Persönlichkeiten und ihre und ihres Volkes Taten. In steigendem Maße kann den Schülern das Verständnis von Zuständen zugemutet werden. So wird der Übergang zur Oberstufe vorbereitet. Wenn auch für diese das vertiefte Verständnis der großen Männer eine Hauptaufgabe bleiben muß, das wesentlich Neue ist für sie die Betrachtung der kulturhistorischen Elemente und ihres Einflusses auf den geschichtlichen Verlauf. Religion, Kunst- und Literatur fordern sorgsamere Beachtung, vor allem aber die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse, und zwar in um so höherem Maße, je mehr bei reiferem Verständnis der Unterricht sich der Gegenwart zuwendet. Schritt für Schritt treten so die treibenden Kräfte, Personen, Ideen und Zustände, in den Gesichtskreis des Jünglings, und Schritt für Schritt gelangt er, wenn auch nicht zum vollen Begreifen, so doch zum ahnenden Verständnis geschichtlicher Prozesse.

Das Verhältnis zu den anderen Unterrichtsgegenständen.[1]) Von Ziller und seinen Schülern ist für die Volksschule der Versuch gemacht worden, die Geschichte als Gesinnungsunterricht, der besonders geeignet sei, dem Geiste die Richtung anzuweisen, in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und ihm die anderen Lehrgegenstände als Stützen unterzuordnen. Nach verschiedenen Stufen der Denkweise des Individuums, denen bestimmte Anschauungsweisen der Völker und Lebensgemeinschaften und demgemäß auch die Staatsformen entsprechen, werden drei Stufen unterschieden und auf sie der Inhalt der verschiedenen Lehrgegenstände zugeschnitten. Auf der ersten Stufe z. B. handelt es sich bei dem Individuum um phantasiemäßige Denkweise, ihr entspricht beim Volke das Heldenzeitalter und die patriarchalisch geordnete Gesellschaft. Demgemäß ist hier der Platz für Märchen, Sagen, Patriarchengeschichte, während die Naturbeschreibung mit Rücksicht auf die erste Kulturstufe der Menschheit, die Jagd- und Hirtenvölker, sich mit Zoologie zu beschäftigen hat. Wir versagen uns ein weiteres Eingehen auf die zwei weiteren Stufen, wo das Gezwungene und auch wissenschaftlich oft Unhaltbare dieser gewiß sehr beachtenswerten Konstruktion noch mehr in die Augen fällt. Schon auf der Volksschule hat sich ihre Durchführung als unmöglich erwiesen. Der Gang, den jede einzelne Disziplin nimmt, ist ihr durch ihre Eigenart vorgezeichnet und darf nicht durch die Rücksicht auf ein anderes Fach vergewaltigt werden, wenn nicht sein Bildungsgehalt verringert werden soll. So ist es z. B. untunlich, den botanischen Unterricht erst mit der zweiten Stufe

[1]) Literatur. Ziller, Grundlegung usw. — Willmann, Päd. Vorträge, bes. V. — Jäger in Baumeisters Handbuch III, 1 u. in Lehrkunst u. Lehrhandwerk. — Auler, Die Wiederholungen aus der Erdkunde auf den oberen Klassen. Direktoren-Vers. 69. Bd. Westfalen 1903.

zu beginnen. Was aber auf der Volksschule nicht angeht, ist auf den höheren Schulen erst recht nicht möglich, und die Zeit dürfte wohl nie kommen, wo man der Zillerschen Konzentration zuliebe die bewährten Lehrgänge der einzelnen Fächer aufgibt.

Den gesunden Kern dieses Gedankens könnte man oft mehr, als es gemeinhin geschieht, beherzigen und nicht heterogene Unterrichtsstoffe derselben Klasse zuschieben, wie es z. B. nach den preußischen Lehrplänen bei der Untertertia geschieht, der man die Geschichte vom Tode des Augustus und zugleich in der Erdkunde die außereuropäischen Erdteile zuweist, während unbeschadet der Wirksamkeit des Lehrganges in der Erdkunde dieser Klasse die Durchnahme Mitteleuropas übertragen werden konnte. Beide Fächer würden sich dann besser, als es jetzt geschieht, gegenseitig stützen und tragen. Im übrigen lasse man den Unterrichtsfächern ihre Selbständigkeit, wenn nur die Überbürdung des Schülers vermieden und das gemeinsame Ziel nicht aus dem Auge gelassen wird, die Ausrüstung des Jünglings für das Leben. Auch hier muß daß Wort gelten: Getrennt marschieren, aber vereint schlagen.

Eingegeben ist der Versuch der Konzentration durch das gerechtfertigte Streben, der Vereinzelung der Wissensgebiete zu steuern, 'Brockenwahrheiten' zu vermeiden, 'die den Geist der Wahrheit selber töten und die Kraft der Selbständigkeit, die auf ihr ruht, auslöschen' (Pestalozzi). Aber auch ohne besondere Veranstaltungen findet der Geschichtsunterricht in den anderen Unterrichtsfächern mehr Hilfe und Ergänzung als jedes andere Fach. Das ist es gerade, was ihm neben dem Deutschen und der Religion eine zentrale Stellung verleiht, wenn er auch stets ein Nebenfach bleiben wird (S. 676). Vor allem kommt es darauf an, daß der Geschichtslehrer diesen von selbst zuströmenden Stoff beherrscht und ihn an der zuständigen Stelle einordnet. Nur wenn sie so der Vereinzelung entrissen werden, gewinnen diese Belehrungen bleibenden Wert. Vielfach findet der Lehrer sie in der Nähe, in der Klassenaufgabe selbst; oft muß er auf frühere Klassen zurückgreifen und in Vergessenheit geratene Dinge lebendig machen. Er wird bei diesem Beginnen bei den Schülern aller Stufen das größte Interesse und die erfreulichste Mitwirkung finden. Beruft er sie doch zur Betätigung ihrer Kraft und zur Mithilfe.

Der Religionsunterricht bietet in der biblischen Geschichte eine vorzügliche Ergänzung für den Vorbereitungskursus, nicht minder ferner durch die Bibellektüre für den eigentlichen Geschichtsunterricht, und zwar nicht allein für die alte Geschichte. Auch die kirchengeschichtlichen Belehrungen können, wenn nicht vom konfessionell-polemischen Standpunkt, sondern mehr als Religionsgeschichte erteilt, das Verständnis vertiefen. Oft genug allerdings erwachsen von dieser Seite die größten Verdrießlichkeiten. Viel bedeutsamer ist aber der Stoff, welcher der Geschichte aus dem Unterrichte im Deutschen und den fremden Sprachen zufließt, er bildet meist eine geradezu unentbehrliche Ergänzung. Von gewisser Seite wird die Notwendigkeit der Quellenlektüre betont. Im altsprachlichen Unterricht haben wir sie im eigentlichen Sinne des Wortes in der Lektüre der alten Historiker und der Reden der Staats-

männer. Auch das Deutsche und die neueren Sprachen bieten gleichartige Schriftwerke, jedoch überwiegen abgeleitete Darstellungen. Ihr Wert ist nicht gering anzuschlagen, wie das stellenweise geschieht; auch was von Livius vorhanden ist, ist abgeleitete Darstellung, und im kritischen Sinne steht er doch tief unter den Neueren, von dem trefflichen Plutarch zu geschweigen, der ja auch kein Historiker sein will; trotzdem gelten sie als wertvolle Quellen. Noch wichtiger ist die Lektüre der Dichter und Philosophen, und da steht das Deutsche obenan, weil hier ein viel größerer Lesestoff bewältigt und geistig verarbeitet werden kann. Ein jedes Literaturdenkmal vom kleinsten Liedchen bis zum größten Drama und der gehaltvollsten Abhandlung ist als Beitrag für die Charakterisierung der Volksart und des Zeitgeistes aufzufassen. Hier haben wir es im besten Sinne mit Quellenlektüre zu tun. Nicht zu unterschätzen sind die sprachgeschichtlichen Belehrungen über Laut- und Bedeutungswechsel der Worte, die dem Schüler auf den höheren Klassen reichlich zufließen, besonders in dem Deutschen und den neueren Sprachen. Wortgeschichte ist eben ein Stück Kulturgeschichte.

Noch heute hört man die Ansicht vertreten, daß der Geschichtsunterricht der Lektüre zu dienen, ihr vorzuarbeiten habe, besonders der Lektüre der Alten. Dem kann nicht scharf genug widersprochen werden. Gewiß wird er diesem Zwecke dienen, wie überhaupt ein Unterrichtszweig den anderen unterstützen soll, gerade so wie das Fach den Unterricht in der Kirchengeschichte und in der Erdkunde fördert. Aber wenn die Lektüre eines Schriftstellers eine geschichtliche Einleitung erheischt, so ist das Sache des Lehrers der Sprachen. Schon die der Geschichte kurz zugemessene Zeit nötigt uns, obigen Anspruch zurückzuweisen.

Auch Mathematik und noch mehr die Naturwissenschaften unterstützen die Historie, wenn auch nicht in dem Maße wie die sprachlichen Fächer. Seitdem man den wirtschaftlichen Verhältnissen größere Aufmerksamkeit zuwendet, ist es in erhöhtem Maße notwendig, die Großtaten naturwissenschaftlicher Forschung und der Technik, besonders seit dem 15. Jahrhundert, in den Bereich der Geschichtsdarstellung zu ziehen.

Kein Unterrichtsfach aber steht in engerer Verbindung mit der Geschichte als die Erdkunde. 'Man lernt die Geographie nicht, ohne ihre Geschichte zu kennen. Die Geschichte der Geographie ist ein Hauptstück der Weltgeschichte. Sie zeigt, wie ein Volk seines Bodens und die Menschheit ihrer Mutter Erde inne wird' (Ratzel, Die Erde und das Leben). Ohne gründliche Kenntnis des Bodens des Staates steht die Staatswissenschaft und die Soziologie in der Luft. Politik ist angewandte Geographie (Ratzel, Polit. Geographie). Ein Ereignis ist erst in seiner historischen Bedeutung zu würdigen, wenn es geographisch einigermaßen festgelegt ist. Die Kenntnis der Lage und der natürlichen Beschaffenheit eines Erdraumes sind unentbehrlich, um den Gang der Geschichte zu enträtseln, sie vor allem ist die Grundlage für das Verständnis wirtschaftlicher und sozialer Zustände. Völkerbewegungen, Kriegszüge und Handelsfahrten erklären sich zum großen Teil aus den geographischen Verhältnissen. Wohl

wird in Werken und Leitfäden über alte Geschichte der geographischen Grundlage großes Gewicht zugemessen, für die spätere Geschichte geschieht es trotz vorzüglicher Vorarbeiten nicht oder wenigstens nicht in genügendem Maße.

Die Vorstufe.[1]) Daß in den eigentlichen Geschichtsunterricht der Knabe frühestens mit dem elften oder zwölften Lebensjahre, also mit dem Eintritt in die Quarta, eingeführt werde, gilt heute als selbstverständlich. Eher hat er für geschichtliche Entwickelung noch gar kein Verständnis. Aber schon die Philanthropisten sahen ein, daß eine vorbereitende Stufe nötig sei. Die Vorschläge und Versuche von Basedow und Salzmann (S. 665) haben noch heute an ihrem Werte wenig eingebüßt; jener allerdings will hier neben der vernünftigen Belehrung über 'Staatssachen' noch eine tabellarische Übersicht der Weltgeschichte gelernt haben. Sogar Raumer verwirft letzteres Verfahren noch nicht, und Kohlrausch forderte es noch in der westfälischen Instruktion von 1830 neben der Durchnahme von Lebensbildern großer geschichtlicher Männer. Schon Bahrdt (S. 665) hat sich gegen dieses Verfahren ausgesprochen und die Übersichten an den Schluß des Unterrichtes gesetzt; die Späteren haben es ganz fallen lassen; mit Recht, nimmt es doch das, was als ein Ergebnis aus dem Unterrichte herauswachsen soll, vorweg und mutet dem Schüler ein geisttötendes Auswendiglernen unverstandener und für ihn unzusammenhängender Tatsachen zu. Wenn F. A. Wolf (S. 666) dem ersten Kursus 'rhapsodische' Erzählung zuwies, wie es die Gelegenheit mit sich brachte, wollte er doch Zahlen nicht entbehren, wobei von der Gegenwart auszugehen sei. Dieser Kursus solle kurz sein und besonders dem Gedächtnis viel übergeben, das späterhin nicht so stark sei, ein Verlangen, das schließlich auf ein Gedächtniswissen, auf den oben gerügten Mißbrauch hinauslaufen mußte. Da war es dann doch besser, wenn Thiersch (S. 667) in seiner Münchener Zeit die Vorbereitung zur Geschichte in einem gut geleiteten geographischen Unterrichte erblickte, während er in seiner Göttinger Zeit mit Herbert und Dissen als geeigneten Stoff für die Vorstufe die Lektüre der Odyssee ansah, auf die er die des Herodot folgen lassen wollte, Gedanken, für die Willmann besonders eingetreten ist. Kohlrausch endlich war der erste, der als Ergänzung dazu auf die Patriarchenzeit hinwies und in der westfälischen Instruktion die Geschichte Israels und im Anschluß daran eine Übersicht über die ältesten Reiche vorgeführt sehen wollte. Dieser Stoff sollte aber im wesentlichen im Religionsunterricht behandelt werden; der Gegenstand des besonderen Geschichtsunterrichtes der Sexta und der Quinta sollte die biographische Behandlung der Großen der Weltgeschichte sein, ein Verfahren, das Campe auch auf weitere Stufen übertragen wollte.

Gegen den biographischen Unterricht hat sich Willmann in aller Schärfe und mit Recht ausgesprochen. Biographie ist keine Geschichte. Diese hat es mit Völkern und ihren Schicksalen zu tun, und ihr Interesse an den führenden Personen ist begründet auf die Tatsache, daß sie Träger der Entwicklung sind. Die Biographie aber hat es lediglich mit der Person zu tun. Ein biographischer Unterricht aber, der die geschichtlichen Vorgänge um hervorragende Menschen sammelt, muß geradezu falsche Vorstellungen bei den Schülern erwecken, als ob sie nur mit großen Männern, edlen Menschen und weisen Fürsten zu tun hätten; er muß ihnen den Begriff beibringen, als ob das Außerordentliche und Hervorragende das Gewöhnliche sei. Das Element der Jugend ist die Erzählung, das Märchen, die Sage, das Epos, zu dem die Biographie in schärfstem Gegensatze steht. Diese Reaktion

[1]) Literatur. Raumer, Gesch. d. Pädag. III, 3. Aufl., 1857, S. 298ff. — Willmann, Der elementare Gesch.-Unt. — Ders., Die Odyssee im erziehenden Unterricht in: Pädag. Vorträge IV. — Westfäl. Instruktion v. 1830. — Frick, Allgem. Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl, Lehrpr. 12. — Ders., Bemerkungen über das Wesen u. die unterrichtl. Pflege des Heimatsgefühls. — Lübbert, Die Verwertung der Heimat im Gesch.-Unt. Progr., Latina. Halle 1901. — Campe, Jäger, a. a. O. — Neubauer in Reins Enzyklop. a. a. O.

gegen die extreme Anschauung Campes ist ja ganz naturgemäß, aber auch sie geht entschieden zu weit. Solange die Achtung vor den Heldengestalten als ein notwendiges Ergebnis des Geschichtsunterrichtes angesehen wird, so lange wird man einer besonderen Betrachtung derselben nicht entraten können. Geschichte in Biographie aufzulösen, ist ein Unding. Aber einen biographischen Einschlag kann sie auf allen Stufen wohl vertragen, besonders auf der untersten. Willmann selbst zeigt uns den richtigen Mittelweg mit der Bemerkung, daß 'man wohl eine Darstellung der Vorgänge durch Biographien erweitern könne, aber nicht umgekehrt'. Das gilt für alle Stufen.

Die Bearbeitung der westfälischen Instruktion von 1859 und demgemäß die späteren preußischen Lehrgänge bis 1882 kennen keine besonderen Geschichtsstunden auf der Vorstufe. Sie überlassen die Vorbereitung gewissermaßen dem Zufall, dem, was an geschichtlichem Stoffe der sprachliche Unterricht, die Erdkunde und der Religionsunterricht bieten. So stehen im wesentlichen noch heute die bayrischen Lehrpläne. Die preußischen von 1892 haben dem Deutschen einen Teil der ihm ja sehr naheliegenden Einführung in den Geschichtsunterricht zugeschoben, indem sie für eine Wochenstunde diesem Fache die Beschäftigung mit Geschichtserzählungen zuwiesen. In Sachsen behandelt die Vorstufe auf Gymnasien und Realgymnasien schon einen auf der Unterstufe des eigentlichen Geschichtsunterrichtes nicht mehr wiederkehrenden unentbehrlichen Teil des Lehrstoffes.

Seit Basedow also ist die Forderung eines Vorbereitungskursus nicht mehr verschwunden. In der Tat wird der in der Quarta beginnende eigentliche Geschichtsunterricht ohne Vorbereitung wesentliche Schwierigkeiten bieten. Der Quartaner muß eine Anschauung mitbringen von einem Gemeinwesen, von Stadt und Staat, Obrigkeit und Untertan, vom Wirtschafts- und Erwerbsleben u. a. m., dann aber auch ein Verständnis für Zeitabstände, das ohne besondere Veranstaltung nicht erreicht wird; schon vorher müssen seiner Phantasie große Taten und Helden nähergebracht worden sein, ehe sie ihm in dem chronologischen Fortgang der Erzählung vorgeführt werden. Gewiß wird auch im Unterrichte der Quarta und Untertertia auf diese Dinge immer wieder eingegangen werden, aber wollte man hier erst beginnen, das Verständnis jener Begriffe, das im Unterrichte nicht von selbst kommt, anzubahnen, müßte man die Vorführung des Tatsächlichen so häufig, und zwar auf längere Zeit unterbrechen, daß der Zusammenhang, der Fluß der Erzählung, leiden und der Stoff allzusehr verkürzt werden müßte.

Es kommt wenig darauf an, in welchen Stunden, einer besonderen Geschichtsstunde oder im Deutschen, die Vorbegriffe behandelt werden, wenn man nur obige Gesichtspunkte im Auge behält. Wenn die preußischen Lehrpläne in Sexta für 'Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, namentlich der neueren', und in Quinta für 'Erzählungen aus den Sagen des klassischen Altertums sowie aus der ältesten Geschichte der Griechen (bis Solon) und der Römer (bis Pyrrhus)' vom deutschen Unterrichte eine besondere Stunde in Anspruch nehmen, so zeigt das nur, daß der Sache großes Gewicht beigelegt wird und man die Vorbereitung auf den eigentlichen Geschichtsunterricht nicht ganz dem Zufalle preisgeben will. Auch genügt, was in dieser einen Stunde, besonders auf Sexta, geboten werden kann, durchaus nicht, es muß in anderen Fächern seine Ergänzung finden, wie es ja auch tatsächlich der Fall ist.

Eine besondere Aufgabe aber ist der einen Stunde, die, wie ja Jäger mit Recht hervorhebt, wesentlich eine deutsche Stunde ist, vorbehalten, die Anbahnung des Verständnisses für Zeitabstände. Jahreszahlen und Daten hier lernen zu lassen, wäre vom Übel, aber so ganz zeitlos sollen die Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte doch nicht in der Luft schweben. Dem Sextaner ist von der Zeit, die das Erzählte hinter uns liegt, eine allgemeine Vorstellung beizubringen. Man gelangt am ehesten zu diesem Ergebnisse, wenn man von der Gegenwart ausgeht. Ich verwerfe entschieden den regressiven Gang im eigentlichen Geschichtsunterrichte; für die Sexta ist er in beschränktem Umfange angebracht. Es ist naturgemäß vom Nächstliegenden auszugehen und das ist doch in allen Fällen Heimat und Gegenwart. Die Schüler haben ihres Kaisers Geburtstag und silbernes Hochzeitsfest gefeiert, sie wissen, wie alt er ist und können sich im Hinblick auf das Alter

der Eltern und Lehrer von ihm eine Vorstellung machen, ebenso von ihm zur Zeit seines Regierungsantrittes. Friedrich III. und vor allem Wilhelm I. mit seinen großen Dienern sind ihnen durch Erzählungen von Eltern und Großeltern und bei mannigfachen Anlässen Gegenstand lebhaften Interesses geworden. Auf beide kann in rückschreitendem Gange zurückgegriffen und die Zeitabstände versinnbildlicht werden. So an einzelnen Tatsachen, z. B., daß es in jüngeren Jahren Kaiser Wilhelms I. noch keine Eisenbahnen gab, wie er erst König von Preußen und dann Kaiser wurde. Zugleich ist ihnen in der Heimatkunde das Bild der Stadt klar geworden. Da kann gleichzeitig darauf hingewiesen werden, wie sie früher zur Zeit des alten Kaisers viel kleiner war, wie noch der jetzt vielleicht zu Spazierwegen umgewandelte Wall die ganze Stadt umschloß. Weiter als auf die Anfänge Wilhelms I. zurückzugreifen, hat keinen Sinn, da bei sorgsamer Behandlung dieser Zeit die Anschauung zeitlicher Abstände erzielt werden kann. Außerdem liegt alles, was jenseits Wilhelms I. liegt, dem Interesse des Knaben gleicherweise fern, auch Friedrich Wilhelm III. und IV. Sie müssen ihm erst in besonderer Erzählung nahe gebracht werden. Da ist es Zeit, den rückschreitenden Gang, der nur ein Mittel zum Zweck war, aufzugeben und nach überleitenden Bemerkungen und Besprechungen die vorwärtsschreitende Erzählung mit der Persönlichkeit zu beginnen, die am Anfang der Lebensbilderreihe stehen soll.

Eine treffliche Ergänzung bietet im Religionsunterricht die biblische Geschichte auf Sexta des Alten, auf Quinta des Neuen Testamentes. Hier tut sich eine reiche Fundgrube historischer Begriffe auf. Die Entwickelung der Familie zum Volke mit seinen Stämmen, die erst ein Sonderleben führen, und deren Zusammenfügung zu einem Reiche unter orientalischer Königsgewalt, das Schicksal dieses Gemeinwesens im Zusammentreffen der großen Weltmächte, dann der Übergang vom Nomadentum zum seßhaften, Ackerbau treibenden Wesen mit festen Städten, das alles tritt mit einer wirklich einzig dastehenden Deutlichkeit vor das Auge des Schülers. Hier bedarf es kaum der Nachhilfe des Lehrers.

Der fremdsprachliche Unterricht, besonders der französische auf Real- und Reformanstalten, ist auf dieser Stufe als Stütze für die Geschichte nicht besonders hoch anzuschlagen, nicht viel höher das Lateinische, wenn auch das Lehrbuch für Quinta manche Beiträge für die alte Geschichte bietet, auf die noch in der Quarta zurückgegriffen werden kann. Um so mehr aber der geographische Unterricht, vor allem die Heimatkunde. Sie sollte in allen Klassen wiederkehren und nicht auf Sexta beschränkt werden; je mehr sie vertieft wird, je liebevoller sich man in die Heimat versenkt, desto klarer die Vorstellung des räumlich und zeitlich Entfernten, wenn auch nicht Geschauten. Sie hat nicht allein den Beruf, daß in Anlehnung an sie die Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde und die Sprache der Karten erläutert, sondern daß durch die liebevolle Betrachtung der Heimat des Schülers Auge für die umgebende Welt geöffnet werde. Es ist eine der dankbarsten Aufgaben, mit den frischen kleinen Schülern das Erwerbsleben der Heimatstadt, ihre Verwaltung und deren Organisation, alles natürlich erst nur in den allgemeinsten Zügen, zu betrachten. Das meiste tragen sie auf Anregung mit Eifer dem Lehrer zu, der durchweg nur zusammenzustellen und zu ergänzen hat. So gelangen sie zur Vorstellung eines geordneten Gemeinwesens, von Obrigkeit und Untertan, Polizei, Steuern und Abgaben und von dem Entgelt dafür, Sicherheit, Recht und Rechtspflege u. a. m. Die von Dörfern kommenden Schüler und ein Spaziergang in die Umgebung geben Anlaß zur Betrachtung der Lebensbedingungen und Verwaltung kleiner Gemeinwesen. Der konzentrische Gang führt zur Anschauung von Kreis, Provinz, Staat. So strömt dem Schüler der Vorstufe eine Fülle von Anschauungen und Begriffen zu, auf die später der Geschichtsunterricht fußen kann. Auf sie wird er die Erscheinungen der Vergangenheit unablässig beziehen, mit ihnen sie vergleichen. Man wende nicht ein, das führe zu schiefen Vorstellungen; es geht eben nicht anders, und der Lehrer ist dazu da, falsche Vorstellungen zu verhüten. Anders haben es auch unsere größten Historiker im wesentlichen nicht gemacht, und gerade die bedeutendsten standen mitten im Leben der Gegenwart.

In der Lehraufgabe der Quinta steckt schon ein guter Teil des Stoffes, der dem eigentlichen Geschichtsunterricht zukommt. Hier können nach Maßgabe der Zeit die Grundsätze

Herbarts und Willmanns bei Durchnahme der Odyssee angewandt und eine Erweiterung der in Sexta gewonnenen Anschauungen und Begriffe erzielt werden. Auch hier treten die oben erwähnten Fächer, besonders das Deutsche und die Erdkunde helfend hinzu. Hier aber ist besonders zu betonen, daß die dem Deutschen an den lateintreibenden Anstalten zugewiesene geringe Stundenzahl (3) den Abzug einer Stunde für Geschichte kaum verträgt. Andererseits ist doch der Klasse tatsächlich ein Geschichtspensum zugewiesen, das erledigt werden sollte. Der Lehrer wird alle Mühe haben, der Doppelaufgabe zu genügen. Zusammenhängende Sagengeschichte ist zwar kein Übel, aber hier weder nötig noch möglich. Die hier vorgeschriebene Durchnahme der Erdkunde des Deutschen Reiches zusamt der vertieften Heimatkunde führt zur Erwerbung und Festigung der in Sexta erworbenen Anschauungen.

Der eigentliche Geschichtsunterricht. Darbietung.[1]) Die Bemerkungen, die in dem Abschnitt über das biographische Verfahren gemacht worden sind, ebenso über den rückschreitenden Lehrgang, gelten auch für die späteren Stufen. Die neueren regressiven Lehrversuche gehen zurück auf das bekannte Wort des Kaisers in der Schlußsitzung der Dezemberkonferenz 1890: 'Bisher hat der Weg von den Thermopylen über Cannae nach Roßbach und Vionville geführt. Ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Roßbach zurück nach Mantinea und nach den Thermopylen. Ich glaube, das ist der richtige Weg, und den müssen wir mit unserer Jugend wandeln.' Diese Worte sind gründlich mißverstanden worden. An einen rückschreitenden Geschichtsunterricht, der stets berichtet, wie es gewesen war und nicht, wie es geworden ist, der den bunten Teppich der Geschichte zu einem Haufen von Fäden auseinanderzerrt, hat der Kaiser nicht gedacht. Die folgerichtige Durchführung dieses Unterrichts ist übrigens auch unmöglich, da er notwendigerweise nach Entwerfung des Bildes einer bestimmten Zeit, also nach der durchaus unpädagogischen Vorwegnahme des Ergebnisses einer Entwickelung auf den Anfangspunkt derselben zurückgreift und unwillkürlich von da ab in das vorwärtsschreitende Verfahren umschlägt.

Was der Kaiser verlangt, ist die Ausbildung eines gesunden Gegenwartssinnes. Das Auge des Schülers soll auf jeder Unterrichtsstufe und in jedem Unterrichtsgegenstand für Erscheinungen und Vorgänge der Umgebung geöffnet und geschärft werden. Nur wenn er sich schon einigermaßen in der Gegenwart umgetan, kann er das Vergangene verstehen, so wie im geographischen

---

[1]) Literatur: Herbart, Löbell, Peter, Campe, Biedermann, Willmann, Jäger, Hannack, Rusch, Brettschneider a. a. O. Dazu Dietsch, in Schmids Enzyklopädie, II. Bd., 1. Aufl., Artikel Geschichte. — Herbst ebendaselbst 2. Aufl. — Köcher, Zwölf Thesen über den Gesch.-Unt. 1880. — Junge, Der Gesch.-Unt. 1886. — Schiller in LL. Heft 37. 1893. — Stutzer, ZGW. 25, S. 423ff. u. 47, S. 734ff. — Schilling, Quellenlektüre u. Geschichtsunterricht. 1890. — Eberhardt, Zur Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts auf Seminarien. 1874. — Ders., Über Geschichtsunterricht in den Pädag. Studien, herausgeg. v. Rein. 4. Heft. 1886. — Bengel, Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht in Pädag. Zeit- u. Streitfragen, 53. Heft, enthält eine reichhaltige Zusammenstellung der Literatur zu der Frage u. auch der Quellenbücher, von denen ich besonders hervorhebe: Herbst, Baumeister, Weidner, Quellenbuch zur alten Gesch. — Blume, Quellensätze. 1888/89. — Sevin, Geschichtl. Quellenbuch. 1895/96. — Schilling, Quellenbuch zur Gesch. d. Neuzeit. — Zurbonsen, Quellenbuch zur brandenb.-preuß. Gesch.

Unterricht die Betrachtung der Heimat die Grundlage ist für das Verständnis der übrigen nicht geschauten geographischen Objekte. Das Wort, daß das Studium der Vergangenheit die Gegenwart verstehen lehre, ist eine halbe Wahrheit. Nur auf Grund unserer Kenntnis der Gegenwart ist uns ein Verstehen der Vergangenheit möglich und auf Grund dessen wiederum die vertiefte Anschauung jener.

Das von Biedermann (S. 672) vorgeschlagene Verfahren ist wohlgeeignet, den Schüler zur Betrachtung der verschiedenen Kulturbilder anzuleiten, damit seine Selbsttätigkeit zu fördern und den Lehrer zu veranlassen, alles Nebensächliche auszuschalten. Der Verlauf aber der Dinge muß dann doch schließlich auf irgend eine Art mitgeteilt werden, er läßt sich nicht logisch erschließen noch konstruieren; der Unterricht würde somit auch bei dem Biedermannschen Verfahren seinen rezeptiven Charakter nicht verlieren. Dagegen liegt die Gefahr nahe, daß die lebendige, ihrer Natur nach einheitlich verlaufende Entwickelung gemäß den sachlichen Gesichtspunkten, nach denen das Kulturbild, dessen Werden dargestellt werden soll, entworfen ist, auseinandergezerrt, die lebendigen Gestalten grausam zerlegt und der große Strom der Ereignisse, das Epische der Darstellung, in magere Rinnsale aufgelöst wird. Ferner muß auch hier die Vorwegnahme des Ergebnisses das Interesse des Schülers für deren Werden abschwächen. Für gereiftere, historisch schon geschulte Jünglinge hat diese Art der Betrachtung jedenfalls großen Wert. Sie kann daher bei Wiederholungen in der Prima Anwendung finden, aber es gehört dazu nach meinen Erfahrungen eine gute Schülergeneration.

Seit dem Erscheinen der trefflichen Schrift von Peter (S. 670) ist die Forderung, den Unterricht auf der Lektüre von Quellen aufzubauen, stets von neuem, sogar für die Volksschule, erhoben worden. Zahlreiche Quellenbücher sind erschienen, solche, in denen umfängliche Stücke in der Sprache der Quellen wiedergegeben werden, während andere Übersetzungen bringen. Höchst beobachtenswert sind Blumes Quellensätze, die kürzere Stellen zu einem Bilde vereinigen; dazu kommen Zeittafeln, zu denen in Anmerkungen die ausführlichen Belege treten, schließlich Sammlungen von Volksliedern, Briefen, Aktenstücken bezeichnender Art. Jedenfalls kann der Gebrauch dieser Bücher Anschauung und Kenntnisse wesentlich bereichern und durch individuelle Züge vertiefen, besonders aber würde solche Lektüre und ihre Verarbeitung die Kenntnis des Zuständlichen fördern. Diesem Verfahren stellen sich aber unüberwindliche Hindernisse entgegen, vor allem die Masse des Stoffes, der in zwei bis drei Wochenstunden nicht bewältigt werden kann. Wollte man, was aber nur für die alte Geschichte angängig ist, die sprachlichen Stunden für die Quellenlektüre heranziehen, so würde der philologische Unterricht empfindlich leiden. Für Mittelalter und Neuzeit kann der Sprachunterricht noch viel weniger ohne Schaden für solche Lektüre in Anspruch genommen werden. Außerdem hat auch der Primaner so viel mit dem sprachlichen Gewande der Quellen zu tun, daß der Umfang der Lektüre entweder auf sehr kurze Zeitabschnitte beschränkt oder oberflächlich bleiben müßte. Auch wenn die Quellen in unserer Sprache wieder-

gegeben wären und ihre Lektüre dem häuslichen Fleiße des Schülers anheimgestellt und nur die Verarbeitung in die wenigen Schulstunden verlegt würde, bedeutete die Forderung eine Utopie. Welches Quellenstück gibt für sich allein ein annähernd richtiges Bild einer historischen Tatsache? Alle bedürfen mannigfachster Ergänzung. Dazu tritt die Notwendigkeit kritischer Behandlung und systematischer Anordnung der gewonnenen Einzelergebnisse, Dinge, die an die Fassungskraft und Arbeitsfähigkeit der unreifen Jünglinge — und das sind doch noch, Gott sei Dank, auch die Primaner — übertriebene Anforderungen stellen. Ein anderes ist es, wenn auf der Vorstufe in Quarta sagenhafte Stücke aus Homer und Herodot gelesen werden. Die Sage bedarf der Ergänzung und kritischen Sichtung nicht, sie ist eben ein Ganzes und wahr in sich. Und wenn wir in der Besprechung von Geschichten aus der Odyssee schon zum Entwurf eines Bildes vom Staate des Helden schreiten, so ist das im wesentlichen die Tätigkeit, die wir bei der Lektüre deutscher Dichtungen ausüben, und ist nicht im mindesten mit den eben erwähnten Maßnahmen zu vergleichen. Hier von Quellenbenutzung zu sprechen ist eine Verstiegenheit. Auch die maßvollere Forderung Albert Richters, dem doch der Vortrag des Lehrers die Hauptsache ist, geht zu weit. Es wird dabei bleiben, daß es sehr gut ist, wenn der Lehrer mit den Quellen möglichst vertraut ist. Für alle geschichtlichen Gebiete ist das aber unmöglich; ist doch Nägelsbach der Ansicht, daß, wenn der Lehrer die alte Geschichte quellenmäßig studiert und exzerpiert, er in zwölf Jahren recht gut fertig werden kann. Nun gar Mittelalter und Neuzeit! Gut ist es, wenn er unter steter Bezugnahme auf zeitgenössische Zeugnisse erzählen und sie an geeigneter Stelle zitieren kann. Das wird dem Vortrage Farbe und Leben verleihen und kann geleistet werden. Vieles Vorlesen des Lehrers ist aber vom Übel; es erzeugt meist rasch Überdruß und Unaufmerksamkeit.

Schiller hat nicht ohne Beifall die Ansicht vertreten, daß die erste Darbietung des Stoffes durch das Lehrbuch geschehen solle. Fast mit den Argumenten Peters verwirft er den Vortrag des Lehrers. Der Schüler soll zu Hause einen Abschnitt des Leitfadens durcharbeiten, in der Schule erfolgt dann eine eingehende Besprechung und, wenn nötig, Ergänzung. So hofft er den Unterricht seines rezeptiven Charakters einigermaßen zu entkleiden. Vor allem sind Brettschneider und Neubauer ihm entgegengetreten. Mit Recht wird von letzterem geltend gemacht, daß bei diesem Verfahren die Rezeption nicht beseitigt, sondern nur der häuslichen Vorbereitung zugewiesen wird und so der Prozeß der Aneignung des Stoffes unnötigerweise in zwei Stücke zerfällt. Ist man außerdem sicher, daß der Schüler sich nicht bei der Vorbereitung Mißverstandenes einprägt? Wird ferner nicht ein Unterricht, der die Erzählung, verwirft, die packende Anschaulichkeit verlieren? Wie die Schüler einmal sind, werden sie ferner dem Gegenstand, den sie sich schon angeeignet zu haben glauben, bei der Besprechung weniger Aufmerksamkeit schenken. Ist es pädagogisch, die gespannte Erwartung auf das Kommende abzuschwächen? Den Lehrer aber zur Rolle des Interpreten, zum Diener des Lehrbuches herabzudrücken,

heißt dem Unterricht das Herzstück ausbrechen. 'Mehr noch als andere Zweige des Unterrichts bedarf der Geschichtsunterricht, der aus so viel Einzeltatsachen eine innere Einheit zu schaffen hat, der über das Belehren hinaus erwärmen und begeistern soll, einen einheitlichen, geschlossenen Mittelpunkt, dieser kann nur die Persönlichkeit des Lehrers und seine individuell gefärbte Erzählung sein.'

Die Hauptgeschichtsquelle für den Schüler ist und bleibt der in chronologischer Folge sich entwickelnde Vortrag des Lehrers. Daß er in der Hauptsache frei sein muß, ist selbstverständlich. Wer am Buche oder einer schriftlichen Ausarbeitung klebt, verliert die notwendige Verbindung mit der Klasse und ihre Leitung. Die Kunst des Vortrags ist lernbar. Brettschneider hat völlig recht mit der hart klingenden Bemerkung, 'daß, wer trotz gewissenhafter Arbeit nicht imstande ist, einen klaren, anregenden, einigermaßen freien Vortrag zu halten, in Prima nicht unterrichten darf.' Ich setze hinzu: noch weniger in Quarta, Quinta und Sexta. Wer von den Schülern zusammenhängendes Sprechen, ja längere Auseinandersetzungen verlangt, muß dieselbe Forderung in erhöhtem Maße an sich selbst stellen. Wenn der Lehrer den Gegenstand beherrscht und ein tüchtiger Charakter ist, wenn er sich selbst für alles Große begeistert und die Schüler lieb hat, dann wird er sie fesseln und fortreißen, mag sein Vortrag auch stellenweise unter Unebenheiten leiden. Die gewandte glatte Schilderung allein tut es nicht. Auch bis in die obersten Klassen ist die schlichte naive Darstellung angebracht. Wenn den mittleren Klassen mehr die Tatsachen der äußeren Geschichte nahe zu bringen sind, so wird auf der Oberstufe auf Grund des aus jenen mitgebrachten Wissens das Schwergewicht auf die inneren Verhältnisse und die treibenden geschichtlichen Kräfte zu legen sein.

Die mannigfachen Weisungen über die Gestaltung des Lehrvortrages können bei den Grenzen, die diesem Aufsatz gezogen sind, hier nicht wiederholt werden. Hier hängt vieles vom Takte des Lehrers ab. Nur sei betont, daß die zusammenhängende Erzählung des Lehrers auf fast allen Klassen in Stücke zu zerlegen ist, deren Umfang sich nach dem Alter der Schüler zu richten hat. Auf Quarta und Untertertia sollte der Lehrer ohne Unterbrechung auf keinen Fall länger als zehn bis fünfzehn Minuten lang erzählen. Er wird dann den gebotenen Abschnitt mit den Schülern durchsprechen und dabei hervortretende Unklarheiten beseitigen. Mit der zunehmenden Reife des Schülers gewinnen diese Stücke an Umfang. Aber auch auf der Prima darf der Vortrag nur selten 25 Minuten überschreiten, es sei denn, daß der Gegenstand eine Unterbrechung auf keinen Fall verträgt.

Nach Möglichkeit ist der rezeptive Charakter des Unterrichts abzuschwächen. So kann die Erzählung oft durch Fragen unterbrochen werden über besonders wichtige ebenerzählte Punkte, ob sie auch klar verstanden sind, nach ähnlichen früher behandelten Erscheinungen, über Möglichkeiten, die sich für den künftigen Lauf der Ereignisse auftun, zwischen denen der Träger der geschichtlichen Bewegung zu wählen hat. Wo bisher wenig merkbare geschichtliche Kräfte in den Vordergrund treten, ist selbstverständlich zu besserem Verständnisse ihre Entwicklung

klarzustellen. Das hat fast ausnahmslos in Wechselrede mit der Klasse zu geschehen. Bei Darlegung des Zuständlichen, von Verfassung und wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen nützt der zusammenhängende Vortrag wenig. Hier handelt es sich nicht um ein episches Geschehen, sondern es gilt durch stete Bezugnahme auf die Gegenwart und unter steter Richtigstellung schiefer Vergleiche und Auffassungen ein Gebäude zu konstruieren, zu dem die Schüler selbst einen großen Teil der Bausteine aus ihrer Erfahrung herbeitragen. Ferner gilt es, den Gang der Ereignisse und ihre Ergebnisse auf der Karte festzulegen und ihre geographische Bedingtheit klarzumachen. Auch hier tritt an Stelle des Vortrags Frage und Antwort.

Von größter Wichtigkeit ist das Lehrbuch, dessen Gebrauch die Behörden mit Recht vorgeschrieben haben. Es wird ja kein einziges den Wünschen aller entsprechen, und nicht selten liegt der Lehrer mit ihm im Kampf. Der günstigste Fall liegt vor, wenn es sich um Abweichungen in Einzelheiten handelt, da die Korrektur durch ganz kurze Angaben leicht zu bewerkstelligen ist. Dem Schüler der Oberklassen muß es überhaupt gestattet sein, während des Vortrags des Lehrers sich kurze Notizen in das Buch zu machen, wo im Vortrage des Lehrers Abweichungen oder Ergänzungen nötig sind. Der Lehrer wird die Schüler auf solche Punkte ausdrücklich hinweisen und seine Ansicht begründen, soweit es der Schüler verstehen kann. Bedenklicher ist es, wenn zwischen Vortrag und Lehrbuch tiefgehende und häufige Meinungsverschiedenheiten über die Abgrenzung der Perioden und über die Gruppierung des Stoffes klaffen. Hier wird schließlich das Lehrbuch dem Lehrer den Platz zu räumen haben, denn die Korrektur kann, wenn sie überhaupt möglich ist, ohne großen Zeitverlust nicht vorgenommen werden, und der lebendige und nicht der papierene Lehrer muß Recht behalten.

Innerhalb der einzelnen Perioden muß, wie auf die verschiedenen Perioden selbst, Ausführlichkeit und kompendiarische Durchnahme, Licht und Schatten, je nach der Wichtigkeit der Geschehnisse für die allgemeine Entwicklung verschieden verteilt werden. Daß Zeiten des Niedergangs, Zeiten, in denen keine hervorragende Persönlichkeit im Brennpunkte der Ereignisse steht, durchweg und besonders auf der Unterstufe kompendiarisch zu behandeln sind, darüber herrscht Einigkeit in der Theorie. Bei der praktischen Durchführung dieses Grundsatzes kommen bedeutsame Abweichungen vor. Hier hängt viel von der Anschauung des Lehrers ab, aber auch viel, ja noch mehr von dem Standpunkt der Behörden in den verschiedenen Vaterländern des Deutschen Reiches. Nicht alle Deutschen haben es so gut wie die Preußen, die in der Geschichte ihres Staates die glänzendste Rechtfertigung seiner Existenz erblicken dürfen. Häufig genügt auf den Oberklassen bei manchen Perioden die durch eine Besprechung in der Klasse vorbereitete häusliche Durcharbeitung der betreffenden Abschnitte des Lehrbuches.

Vor allem aber ist es wichtig, daß am Ende einer jeden Periode ihr Ergebnis gezogen und nach sachlichen Gesichtspunkten festgelegt wird. Hier bietet sich Gelegenheit für die Selbstbetätigung der Schüler, zum 'Operieren'

mit den erworbenen Kenntnissen. Hier kann auch das Biedermannsche Verfahren bei dem Rückblick angewendet werden. Die gemeinsam gefundenen Ergebnisse bilden dann die Einleitung zu dem folgenden Abschnitte.

Wie sich der Vortrag in einer konfessionell gemischten Klasse zu gestalten habe, ist eine Frage, die eigentlich nicht aufgeworfen werden sollte. Aber schon Friedrich Thiersch hat sich mit ihr beschäftigen müssen (S. 668). Er nahm, wie schon erwähnt, für Mittelalter und Neuzeit im eigentlichen Geschichtsunterricht nur einen tabellarischen Vortrag (!) in Aussicht, aus dem alles Kirchengeschichtliche ausgeschieden werden könne. Wolle man aber einen ausführlicheren Vortrag, so möge man den Unterricht den Religionslehrern übertragen. Beide Wege würden zu einem Zerrbilde der Geschichte führen und sind nach der Befreiung der Geschichtswissenschaft von theologischen Einflüssen ein Anachronismus. Nicht darauf, was der einen oder anderen Partei in ihren Kram paßt, kommt es im Geschichtsunterricht an, sondern auf Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe. Echte Heldengröße hat etwas Versöhnendes. Man lehre die Schüler sie zu ehren und zu bewundern und sich der großen Männer unseres Volkes zu freuen, wenn auch ihre Wirksamkeit nicht die Zustimmung aller gefunden hat. Wer diesen Standpunkt einnimmt und dazu wissenschaftlich zur Abwehr gerüstet ist, gegen den ist die meist auf mißverstandenen Schüleräußerungen aufgebaute Verleumdung machtlos.

Über den Patriotismus, der die Darbietung des Lehrers durchglühen soll, nur so viel, daß Absichtlichkeit und Aufdringlichkeit nach dieser Richtung schadet, wenn auch nicht so sehr in den mittleren, so doch sicher in den oberen Klassen. Vaterlandsliebe läßt sich nicht treibhausmäßig entwickeln. Die schlichte, von verhaltener Ergriffenheit bei den geschichtlichen Höhenpunkten getragene Erzählung genügt völlig. Unsere Geschichte ist ohne jegliche besondere Veranstaltung das beste Erziehungsmittel zur Vaterlandsliebe und Königstreue.

Einprägung und Hilfsmittel.[1]) Die ersten Schritte zur Einprägung des Lehrstoffes sind durchweg eng mit der Darbietung zu verbinden. Die obenerwähnten Unterbrechungen mit ihren Rekapitulationen gehören dazu; sie spielen besonders auf der Mittelstufe eine bedeutsame Rolle. Auch in den oberen Stufen werden solche Rekapitulationen nötig sein, unerläßlich aber am Schlusse des Vortrags eine kurze Besprechung des Gebotenen und Festlegung der Hauptsachen vielfach in Jahreszahlen. Die Wiederholung in der nächsten Stunde ist zugleich die Vorbereitung auf den neuen Abschnitt. Sie besteht in den mittleren Klassen am besten in zusammenhängender Wiedergabe des Durchgenommenen durch die Schüler, für die sie im Leitfaden ein wesentliches Hilfsmittel haben, und bildet eine treffliche Übung im mündlichen Gebrauche der Muttersprache. Von Zeit zu Zeit tritt die Wiederholung umfassen-

---

[1]) Literatur: Jäger, Brettschneider a. a. O. Zurbonsen, Geschichtl. Repetitionsfragen. — Stutzer, Übersichten zur preußisch-deutschen Gesch. — Goldmann, Zum Geschichtsunterricht des Gymn. Progr. des Gymn. zu Darmstadt, 1890. — Frick, LL. Heft 2. S. 99.

derer Abschnitte ein, die sorgsam vorbereitet werden muß. Auch in den oberen Klassen ist diese Art der Wiederholung angebracht, nicht aber in jeder nächsten Stunde; an ihre Stelle können kurze Fragen über die wichtigsten Punkte treten. Schon die Kürze der Zeit zwingt zu diesem Verfahren. Auf jeden Fall aber ist bei diesem Verfahren darauf zu halten, daß keine Unklarheit zurückbleibt und vor allem der Zusammenhang mit dem Voraufgehenden ins rechte Licht gestellt wird, wenn der Unterricht zu einem neuen Abschnitte fortschreitet. Auf den oberen Klassen werden dann etwa alle 4—5 Stunden größere Wiederholungen einzulegen sein; sie sind wohl vorzubereiten, da sie sonst unfehlbar zur Überlastung führen. Wenn in den mittleren Klassen besonders auf die Einprägung des Tatsächlichen zu achten war, so liegt hier das Schwergewicht auf der Anschauung des inneren Zusammenhanges. Schon auf der Mittelstufe ist man imstande, mit den gewonnenen Kenntnissen zu 'operieren' und historische 'Profile' herzustellen, viel mehr noch auf der oberen. Diese Art der gruppierenden Wiederholung zwingt den Schüler zur Selbsttätigkeit und macht ihn erst zum Herrn über den Stoff. Es ist sehr lohnend, wie es Jäger gezeigt, aus den im Unterricht gegebenen immerhin spärlichen Tatsachen, schon auf der Quarta und den mittleren Klassen eine Geschichte von Länderräumen herzustellen, wie die von Theben, von der Rolle, die Sizilien im Laufe der Geschichte gespielt. Es handelt sich dabei um die Zusammenstellung der im Laufe des Unterrichts vereinzelt gegebenen Tatsachen. Leicht läßt sich so die Geschichte der wichtigsten deutschen Territorien herstellen, vor allem die der Kolonistenstaaten, unseres Verhältnisses zu Italien, zu Frankreich und England, die Entwicklung des Territorialfürstentums, der Reichs- und Landstände usw. Die obere Stufe wird ganz besonders die inneren Zusammenhänge und die treibenden Kräfte ins Auge zu fassen haben. Hier ist auch der Platz, Vergleiche anzustellen und typische Erscheinungen herauszuarbeiten. Dabei ist jedoch die größte Vorsicht geboten. Gewiß können oft Ähnlichkeiten bei verschiedenen historischen Erscheinungen festgestellt werden, aber keine geschichtliche Erscheinung ist der anderen gleich, und gerade ihre Verschiedenheiten fallen am meisten ins Gewicht. Noch mehr Vorsicht ist geboten bei der Herausarbeitung historischer Typen. Sie kann nur auf Grund gemeinsamer Merkmale geschehen. Diese aber schrumpfen bei näherer Betrachtung in einem Maße zusammen, daß man schließlich kaum von Typus sprechen darf. Welche Mannigfaltigkeit herrscht unter den Monarchien und zwischen ihren Vertretern! Wie verschieden in ihrem Wesen sind die Erscheinungen, die man mit Revolution bezeichnet! Es wird mit dem aus der Naturwissenschaft herübergenommenen Begriff des Typus wenig anzufangen sein. Jeder ist, was er ist, an seiner Stelle. Die Behauptung Fricks aber, daß es sich im Unterrichte um planmäßige und allmähliche Aufdeckung der geschichtlichen Welt als eines Komplexes von typischen Elementen handele, nennt Goldmann mit Recht eine Ungeheuerlichkeit. Sie steht im geraden Gegensatze zu dem Wesen der Geschichte.

Den vielfach geübten Brauch schriftlicher Wiederholungen in Extemporalien und Ausarbeitungen in der Klasse kann ich nach langjähriger Erfahrung nicht empfehlen. Die Be-

antwortung von Fragen über zusammenhanglose Einzelheiten hat keinen Wert. Gewiß soll der Schüler einen Kreis von Zahlen und Daten so beherrschen, daß er sie auch außerhalb des Zusammenhanges trifft. Das erreicht man besser durch schnelle mündliche Fragen, von deren richtiger Beantwortung auch die nichtgefragten Schüler etwas haben, bei denen ferner das Falsche nicht Zeit hat, sich im Gedächtnis festzusetzen, da die Korrektur gleich bei ihr zur Hand ist und nicht einige Tage nachhinkt, Vorteile zu denen die erhöhte wetteifernde Selbstbeteiligung der Schüler tritt. Mehr Wert haben kleine Aufsätze. Solche deutschen Ausarbeitungen verlangen die preußischen Lehrpläne mit Recht in jedem Fache, sie dienen aber vorzugsweise der Förderung des deutschen Ausdruckes, der ja in jedem Fache zu pflegen ist, stehen also mit dem Geschichtsunterricht nur in mittelbarer Beziehung. Jedenfalls sind sie auch für ihn sehr förderlich, aber sie sind, da sie vor allem in den mittleren Klassen eine besonders sorgfältige Vorbereitung auch des Ausdrucks verlangen, sehr zeitraubend und können daher, von der Korrekturlast, die dem noch sonst genugsam beschäftigten Lehrer erwächst, abgesehen — und durchsehen muß der Lehrer, was er von schriftlichen Arbeiten einfordert —, nur in so geringfügiger Zahl angefertigt werden, daß ihre Wirksamkeit in der Praxis fast zu nichts zusammenschrumpft.

Mit Recht wird durchweg eine maßvolle Beschränkung der Jahreszahlen verlangt. Am besten legt man für die mittleren Klassen einen Zahlenkanon fest, der, abgesehen von späterer geringfügiger Erweiterung durch neuen Stoff, wie z. B. durch englische und französische Geschichte, auch für die Oberklassen als geringste Anforderung gelten darf, unter die nicht herabgegangen werden kann, ohne daß Verwirrung eintritt. Auch ohne erhöhte Forderung wird bei den meisten Schülern auf der Oberstufe schon von selbst die Menge der gewußten Daten wachsen; die neuen Zahlen gliedern sich von selbst in die Zwischenräume der früher angeeigneten ein. Ich habe den Eindruck, daß trotz einiger Abnahme der Zahlenwut hier noch immer zu viel verlangt wird. Die Gefahr einer Überbürdung liegt heute sehr nahe, wo jedes Fach durch 'Spezialisten' vertreten wird, die alle vollwichtige Forderungen stellen, wenn die Überbürdung nicht tatsächlich schon vorhanden ist. Dagegen hilft kein Zetern über den Geist der Zeit mit seiner Abneigung gegen ernste Arbeit und über Liebkinderpädagogik. Die Reifeprüfung in der Geschichte ist bei den Schülern noch immer gefürchtet. Gerade beim Geschichtsunterricht mit seinem unendlichen Gedächtnisstoff, dessen Nacheinander der Aneignung trotz aller Reize des Faches wesentliche Schwierigkeiten bereitet, ist Maßhalten geboten. Aber noch aus einem anderen Grunde. Wer zu viel Namen und Zahlen auswendig lernen läßt, läuft Gefahr, daß seine Schüler über der Gedächtnisarbeit den inneren Zusammenhang, also die Hauptsache, aus den Augen verlieren. Oft genügen synchronistische Zusammenstellungen statt genauer Zahlenangaben. Nicht zu empfehlen ist aber die Abrundung bestimmt festliegender Zahlen; das bedeutet eine Fälschung, lieber lasse man sie ganz fort. Es sollen nicht 'Lügen gelernt werden'; außerdem behalten sich bestimmte Zahlen besser als auf Null abgerundete. Die Wiederholung des Zahlenmaterials geschehe nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten wie die anderen Wiederholungen. Zusammenstellungen von Zahlen, die mit gleichen Ziffern endigen oder anfangen, gleiche Abstände oder gar die gleiche Quersumme aufweisen und dergl. mehr, sind Spielereien, die man einmal Quartanern bieten, aber nicht wiederholen darf.

Das wichtigste Hilfsmittel für den Unterricht ist das Lehrbuch. Geschichtstabellen, wie sie Schäfer-Asbach in mustergültiger Weise bietet, geben nur isolierte Daten und können das Zuständliche kaum berücksichtigen. Sie erfordern zu häufige schriftliche Ergänzungen und stellen auch mit diesen an die Gedächtniskraft der Schüler zu hohe Anforderungen. Dazu tritt die für viele, auch gute Schüler schwere Arbeit der abgerundeten Darstellung bei der Wiedergabe in der nächsten Stunde. Bei umfassenden Wiederholungen aber leisten Tabellen gute Dienste, weshalb sie in fast allen Lehrbüchern heute als Anhänge zu finden sind. Ähnlich steht es mit Kompendien, die wie Herbsts Hilfsbücher in ihren früheren Auflagen sich von den Tabellen nur dadurch unterscheiden, daß die Mittelglieder zwischen den wichtigsten Ereignissen geboten werden, aber in Satztrümmern, die als Anhaltspunkte für die Wiederholung des Lehrvortrags dienen sollen. Auch hier zwecklose Arbeit. Jäger hat sich ein Verdienst um die Herbstschen

Bücher erworben, daß er die Satzbruchstücke in zusammenhängende lesbare Sätze umgestaltet hat. Von dispositionsartigen Übersichten bietet Stutzer mit seinen Übersichten zur preußisch-deutschen Geschichte ein bis jetzt unübertroffenes Muster. Trotzdem würde ich Bedenken tragen, sie dem Schüler für die erste Aneignung des Stoffes in die Hand zu geben. Sie geben das, was aus der lebenswarmen Darstellung des Lehrers und in gemeinsamer Arbeit gewonnen werden soll, nach bestimmten, mehr abstrakten Gesichtspunkten. Dabei kommt die Entwicklung doch zu kurz.

Nach meiner Ansicht ist ein Lehrbuch vorzuziehen, das die Ereignisse und Zustände in zusammenhängender, anregender, schlichter, knapper und wohlgegliederter Darstellung bietet. Zu ihm werden die Schüler gern greifen. Wer sich irgendwie durch ein solches Lehrbuch 'die Butter vom Brote nehmen' läßt, der sollte eben nicht Geschichtslehrer sein. Jedenfalls erspart ein solches Buch dem Schüler bei der Wiederholung viele Arbeit.[1])

Unbedingt notwendig sind Atlanten zur Geschichte, wie sie jetzt zu billigstem Preise zu haben sind, wie für das ganze Gebiet der Geschichte der von Putzger und für das Altertum der von Sieglin. Der letzte hat den großen Vorzug, daß er eine treffliche Terraindarstellung bietet. Manche Perioden, z. B. die orientalische Geschichte, die Alexanderzüge, die Völkerwanderung, die Zeit der Entdeckungen, dann die Entwicklung der Territorien in Deutschland, Kriegsoperationen usw. sind ohne besonders hergerichtete kartographische Darstellung unverständlich. Auch der beste geographische Unterricht reicht hier nicht aus. Sehr zu empfehlen sind Rotherts Karten und Skizzen.

Unzählig ist die Fülle der Anschauungsmittel: Bilder historischer Persönlichkeiten, von Bauwerken, von Erzeugnissen der Kunst und des Gewerbes, Darstellungen militärischer Technik, von Dorf und Stadtanlagen, Landschaften und Leuten. Sie sollten und können meist auch in anderen Unterrichtsfächern Verwendung finden. Der Geschichtsunterricht weist ihnen ihre Stelle im Laufe der Entwicklung an und muß sie zu Hilfe nehmen. Ohne Reproduktionen von Bild- und Bauwerken ist es unmöglich, die notwendige Anschauung von der Bedeutung der Griechen und der Renaissance zu erzielen. Ebenso unerläßlich ist die Betrachtung der Bauwerke verschiedenen Stils vom Mittelalter bis auf die Neuzeit, wobei man ja nicht verächtlich von den modernen Bauwerken reden sollte; aber es ist hier Beschränkung geboten. Es kommt dabei nicht auf die Menge an, und weniger bedeutet hier meistens mehr. Luckenbach bietet in seinen drei Heften Kunst und Geschichte eine treffliche, technisch vorzügliche, brauchbare Auswahl, auch Oehlers klassisches Bilderbuch und Schillmanns Bilderbuch zur preußischen Geschichte, vor allem Seyferts Bilderanhang zu Neubauers Lehrbüchern sind gute Hilfsmittel.

Eine wesentliche Hilfe bietet eine mit populären geschichtlichen Darstellungen versehene Schülerbibliothek, deren Bestand jeder Geschichtslehrer kennen muß und auf deren Anschaffungen ihm Einfluß zu gestatten ist. Hier ist der Platz für Quellenbücher — nur nicht solche in fremder Sprache, sie werden von den Schülern nicht gelesen — zu denen auch die geschichtlichen unter wörtlicher Anführung der Berichte von Augenzeugen hergestellten trefflichen Darstellungen aus der Sammlung von belehrenden Unterhaltungsschriften von Lörenz und Vollmer treten können. Vorzüglich sind die von Asbach sorgsam bearbeiteten Historischen Darstellungen und Charakteristiken von Pütz. Auch historische Romane, Sammlungen von Sagen, sowie kulturgeschichtliche Darstellungen sind den Schülern zu empfehlen.

Bemerkungen zum Geschichtsunterricht in den einzelnen Klassen.[2]) Ich

---

[1]) Die meist gebrauchten Leitfaden an preußischen Anstalten sind: Herbst-Jäger, Histor. Hilfsbuch f. d. oberen Klassen usw. — Eckertz, Hilfsbuch f. d. ersten Unt. in der deutschen Gesch. — Jäger, Hilfsbuch f. d. ersten Unt. in der alten Gesch. — David Müller, Leitf. z. Gesch. d. deutschen Volkes u. dess. Alte Gesch. — Andrä, Grundriß der Weltgesch., hrsgeg. von Endemann u. Stutzer. — Neubauer, Lehrbuch der Gesch. — Brettschneider, Hilfsbuch f. d. Unt. in der Gesch. — Schenk, Lehrbuch der Gesch. Dazu treten die Bücher von Pütz, Jänicke, Dittmar u. Abicht u. a. m.

[2]) Literatur. Frick, LL. 12, 7 u. 21, 1. — Jäger bei Baumeister u. in Lehrkunst u. Lehrhandwerk. — Fries, LL. 51, 31. — Marcks, Die mykenische Zeit im Gesch.-Unt. Progr.

lege hier die preußischen Lehrpläne zugrunde. Das Gesagte findet auf die anderen deutschen Staaten leicht sinngemäße Anwendung.

Quarta. Die Lehraufgabe der Klasse besteht in der Durchnahme der griechischen Geschichte bis auf Alexander den Großen mit einem Ausblick auf die Diadochenzeit und der römischen Geschichte bis zum Tode des Augustus. Auf der Quinta (S. 685f.) sollen die Schüler in die griechische und römische Sagenwelt eingeführt worden sein, sowie in die älteste Geschichte der Griechen bis Solon und die der Römer bis zum Kriege mit Pyrrhus. Diese Grenzbestimmungen weisen mit Sicherheit die Behandlung Solons und damit auch des Tarentinischen Krieges der Quarta zu. Für die Quinta wären beide Epochen verfrüht. Diese Klasse wird mit ihrer Lehraufgabe in der einen Wochenstunde meist nicht fertig, entweder kommen die Sagen oder die älteste Geschichte zu kurz. Jedenfalls wird der Lehrer der Geschichte gut tun, genau festzustellen, was auf Quinta durchgenommen ist, und darauf den Ausgangspunkt für seinen Unterricht suchen. Er schelte nicht, wenn sein Vorgänger die Lehraufgabe nicht erledigt hat; es wäre ihm wahrscheinlich auch nicht besser gegangen. Er setze rüstig ein erst mit einem Überblick über das erledigte Pensum und gebe das Notwendige aus der älteren Geschichte getreu nach der Überlieferung. Wo es sich um sagenhafte Darstellungen handelt, mache er die Schüler ausdrücklich darauf aufmerksam, daß sich die Alten ihre Urgeschichte so vorgestellt. Meist ist nicht das in späterer Zeit wirksam gewesen, was wirklich geschehen, sondern was darüber geglaubt worden ist. Auf sichere Einprägung des Stoffes ist nachdrücklich hinzuarbeiten, da der einjährige Kursus der Oberstufe mit dem aus den mittleren Klassen heraufgebrachten Kenntnissen zu rechnen hat. 'Bei der griechischen Geschichte ist', so bestimmen die Lehrpläne und so ist es fast überall Brauch, 'das Allernotwendigste über die wichtigsten orientalischen Kulturvölker einzuflechten.' Man kann diese Forderung auf Quarta ohne wesentlichen Nachteil erfüllen, aber dem Stande der heutigen Forschung entspricht das Verfahren nicht und ist geeignet, die Vorstellung zu erwecken, als ob die Griechen sich ohne Beeinflussung von außen entwickelt hätten. Richtiger und durchaus nicht schwieriger ist es, nach einem wesentlich geographisch orientierenden Gang durch Ägypten und den alten Orient auf Kyros und Dareios und so, wofür uns Herodot im wesentlichen Vorbild sein muß, in ungezwungener Weise auf die Griechen zu kommen. Dann gewinnen auch für den Quartaner die Sagen von Danaos und seinen Töchtern, von Tantalos und Kadmos und ihren Nachkommen

---

Friedr.-Wilhelm-Gymn. Köln, 1902. — Haupt, Die Verwertung d. Livius im Gesch.-Unt. Progr. Wittenberg, 1890. — Ders., Ein Beitrag zur Frage nach Ziel u. Methode des G.-U. Progr. 1883. — Schiller, Die Gesch. d. röm. Kaiserzeit im höheren Unt. ZGW. 41, 8. — Becker, Die röm. Kaiserzeit im Unterricht usw. ZöG. 55. — Kreutzer, Zur röm. Kaisergesch. MhS. I, 47 und Harnack, Zur Behandlung der röm. Kaisergesch. MhS. I, 53. — Verhandl. über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 1900. S. 142ff. — Masberg, Die alte Gesch. in der Quarta der Realschule. MhS. II, 110. — Fischer, Die gesch. Lehraufgabe der Unterprima Pa. 1894. — Herfurth, Der Lehrstoff f. Gesch. d. Mittelalters. Progr. Johanneum. Hamburg, 1902. — Krah, Gliederung der deutschen Kaisergesch. im Mittelalter. Progr. Düsseldorf, Kgl. Gymn., 1903. — G. Richter, Systematische Gliederung des Unterrichtsstoffes in der neueren Gesch. LL. 8. — Asbach, Gliederung des Unterrichtsstoffes für die Gesch. der neuesten Zeit. Programm. Prüm, 1890. — Ders., Darf das Gymn. seine Prima verlieren? 1899. — Stutzer in ZGW. 1901. S. 82. — Ders., Wann u. wie ist die Zeit Wilh. I. in Prima zu behandeln? LL. 54. — Ders., Die soziale Frage der neusten Zeit u. ihre Behandlung in O I. LL. 37. — Fischer, Staats- u. Wirtschafts- u. Sozialpolitik auf höh. Lehranst. Progr. Wiesbaden. RG. 1892. — Stoerk, Der staatsbürgerl. Unt. 1893. — Eichner, Zur Belebung u. Vertiefung des Unt. in d. vaterl. Gesch. Progr. Meseritz, 1894. — Viereck, Bürgerkunde. 2. Aufl. 1894. — Ulbricht, Über die Verwertung des Gesch.-Unt. auf Gymn. f. d. polit. Erziehung unseres Volkes. Dresden-Neustadt, Kgl. Gymn., 1893. — Neubauer, Volkswirtschaftliches im Gesch.-Unt. 1894. — Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche u. gesellschaftliche Fragen. 1896. — Asbach, Deutschlands gesellschaftl. u. wirtschaftl. Entwickelung. 1900

einen bedeutsameren Hintergrund und besseres Verständnis als beim umgekehrten Verfahren. Wohl bilden auf Quarta die äußeren Geschehnisse, die Taten, im wesentlichen den Inhalt des Unterrichts. Aber schon hier muß — und es ist wohl angängig — der Schüler in Zuständliches eingeführt werden, so z. B. in die spartanische Verfassung und Lebensordnung, in die athenischen Zustände vor Solon, in die römischen Verhältnisse, die zum Ständekampf führten und die, welche die Revolution heraufbeschworen. Von der Blütezeit Athens unter Perikles wird man am besten durch Abbildungen eine Ahnung zu erwecken suchen. Weiter wird man hier nicht kommen, diese Aufgabe muß der Obersekunda zufallen. Wenn auch die biographische Behandlung ausgeschlossen ist (S. 685), wird man am besten tun, die Schilderung von Tatsachen und Zuständen um die bedeutenden Persönlichkeiten zu gruppieren. Für das römische Revolutionszeitalter ist auf ein eigentliches Verständnis hier nicht zu rechnen. Man wird die wichtigsten, vor allem kriegerischen Ereignisse um die führenden Männer sammeln. Die ausführliche Erzählung der Kämpfe mit den Germanen fallen der folgenden Klasse zu.

Untertertia. Ihre Lehraufgabe umfaßt im wesentlichen die deutsche Geschichte vom Cimbernkrieg bis zum Ausgange des Mittelalters. Vorauf geht eine Betrachtung der Blütezeit des römischen Reiches unter den großen Kaisern, also bis zum Tode des Kaisers Marcus. Die Aufgabe ist sehr umfangreich und mit so schwierigen Fragen durchsetzt, daß der Lehrer viel Resignation üben muß. Wenn auch ein wesentlicher Unterschied zwischen der geistigen Reife eines Quartaners und Untertertianers besteht, so wird es schwer halten, den Schülern eine praktisch leidlich brauchbare Anschauung von dem römischen Kaiserreiche, vom Lehenswesen, von dem Emporkommen des Papsttums und seiner Machtfülle zu übermitteln. Es werden eben die ins Auge fallenden Tatsachen besonders einzuprägen sein, das Zuständliche aber zurücktreten müssen. Es ist nicht gleichgültig, ob man beim Beginne dieses Klassenpensums die Germanen in den Vordergrund rückt und das Wichtigste vom römischen Reiche episodisch einschiebt oder umgekehrt. Ich halte jenes Verfahren nicht für richtig. Es unterbricht zunächst die Kontinuität. Ein breiter Spalt klafft auf einmal in dem Strome der Entwickelung auf. Dann ruft es eine falsche Anschauung bei dem Knaben von der Bedeutung der Germanen in den ersten christlichen Jahrhunderten hervor. Es kann in diesen Zeiten von einer deutschen Geschichte kaum die Rede sein. Bis zur Teilung des Reiches gibt es eigentlich im besten Falle nur eine römisch-deutsche Geschichte. Erst unter den schwachen Nachfolgern des Theodosius treten, aber auch nur im Westen des Reiches — der Osten hat sich ihrer erwehrt —, die Germanen so in den Vordergrund, daß man von einer deutschen Geschichte sprechen kann, und diese spielt sich im wesentlichen auf dem Boden des Reiches unter dem Einfluß seiner Kultur ab. Wie wenig wissen wir doch von den nordischen Barbaren aus den ersten drei Jahrhunderten, solange sie außerhalb der römischen Grenzen saßen. Man verfährt am besten so, daß man kurz die römische Geschichte von Marius ab nach einer kurzen Tabelle wiederholt und dabei die Zusammenstöße mit den Germanen ausführlicher erzählt. Dann folgt die Betrachtung der römischen Geschichte bis Kaiser Marcus und die Darstellung der Blüte des Reiches mit seinen schlimmen Schattenseiten. Als Gegensatz hierzu gebe man eine Skizze germanischer Zustände nach Tacitus. Daran schließe sich dann der Markomannenkrieg und ein Überblick über den grauenhaften Verfall des Reiches, gegen das sich im Osten die Sassaniden mit den Ansprüchen der Achämeniden erheben, vor allem aber im Westen das Germanentum, bis dann die illyrischen Kaiser als Retter in der Not erscheinen, die Kräfte des Reiches zusammenfassen und durch umfassende Aufnahme von germanischen Elementen vermehren. Das Vordringen des Christentums und seine Erhebung zur herrschenden Religion ist nachdrücklich zu betonen, nicht minder der letzte Versuch, dem Heidentum aufzuhelfen. Dann erst treten die Germanen in den Vordergrund, und nur die allerwichtigsten Tatsachen aus der weströmischen Geschichte, etwa um Aetius gruppiert, werden in die Erzählung eingefügt. Die Geschichte der Völkerwanderung wird am besten mit Zuhilfenahme der Karte von Baldamus durchgenommen. Im weiteren Verlaufe wird die außerdeutsche Geschichte nur kurz berührt, so die der Araber seit Mohammed, der Normannenzüge und der Kreuzzüge. Pippin und Boni-

fatius, Karl der Große, Heinrich I. und Otto I., Konrad II., Heinrich IV., Gregor VII., Friedrich I., Friedrich II. sind die Mittelpunkte der Darstellung. Die folgende Zeit bis Maximilian I. entbehrt, von Rudolf von Habsburg allenfalls abgesehen, der Gestalten, für die sich der Knabe recht erwärmen kann, so interessant und lehrreich die Geschichte dieser Zeit auch für gereiftere Schüler ist. Die Städtekriege, die Erhebung der Schweizer und der Aufschwung der Hansa, vor allem die kirchlichen Verhältnisse mit dem Hussitenkriege erwecken noch Interesse. Das Zuständliche, wie Wirtschaftsformen und Lehenswesen ist eng mit der Darstellung der politischen Geschehnisse zu verbinden. Eine besondere Darstellung ist hier noch verfrüht und der Unterprima vorzubehalten.

Obertertia. Ihr fällt die deutsche Geschichte bis 1740 zu, insbesondere die brandenburgisch-preußische; die außerdeutsche ist so weit heranzuziehen, als sie für das Verständnis der deutschen erforderlich ist. Die Einleitung bildet zumeist eine Geschichte der großen Entdeckungen, die sehr kurz und mehr als geographischer Überblick zu halten ist. Die Wiedererweckung des klassischen Altertums wird nur kurz angedeutet. Dafür sind um so gründlicher die religiösen und politisch-sozialen Zustände gegen Ende des 15. Jahrhunderts zu betrachten. Um Luther und Karl V. gruppieren sich bis zum Ende beider die großen Tatsachen ganz von selbst, dann um Calvin und Ignatius, Gustav Adolf und Wallenstein. Der Blick darf sich auf Obertertia nicht mehr auf Deutschland beschränken, der Standpunkt muß schon hier und in Untersekunda ein europäischer sein. Ohne einen Überblick über den Verlauf der religiösen und politischen Kämpfe in den Niederlanden, Frankreich und England ist der Dreißigjährige Krieg nicht verständlich. Die wichtigsten Bestimmungen des Westfälischen Friedens und die Folgen des Dreißigjährigen Krieges sind aufs genaueste einzuprägen. Nur so wird klar, was die Hohenzollern für unser Vaterland bedeuten. Nunmehr tritt die brandenburgisch-preußische Geschichte mit der Person des Großen Kurfürsten wuchtig in den Vordergrund. Als Einleitung dazu geht voraus eine Geschichte der Ostmarken, wobei besonders das Augenmerk auf den Verfall der landesherrlichen Gewalt mit ihren verhängnisvollen Folgen und das Emporkommen der Stände zu richten ist, eine Entwickelung, die in den Kolonistenstaaten fast gleichmäßig vor sich gegangen ist, und wie allein die Schöpfung eines Einheitsstaates mit starker Fürstengewalt Norddeutschland vor der Fremdherrschaft gerettet hat. Die staats- und steuerrechtlichen Fragen werden von den Schülern noch nicht begriffen, um so mehr die Fürsorge für die wirtschaftliche Entwickelung, deren eingehende Betrachtung als Vorschule für die Belehrungen über die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse unserer Zeit anzusehen ist. Während die mittelalterlichen Wirtschaftsformen und die Lehensverfassung dem Schüler dieser Stufe nur schwer verständlich zu machen sind, liegen die Zustände nach dem Dreißigjährigen Krieg uns näher und sind leichter zu erfassen. Die Person des Königs Friedrich I. tritt wenig hervor, aber die Erwerbung der Königskrone ist hier genau darzustellen. Das tiefere Verständnis für die Bedeutung dieses Aktes muß in ihrer Wichtigkeit jedoch der O I vorbehalten werden. Vor allem aber ist Friedrich Wilhelm I. als der größte 'innere Regent' sorgsam zu behandeln, als Schöpfer der Basis für die Größe seines Sohnes. Die Belehrungen über die Kriege Ludwigs XIV. und sein Regierungssystem, über den Nordischen Krieg, Peter den Großen und Karl XII. können der preußischen Geschichte zwanglos eingefügt werden.

Untersekunda. Über die Aufgabe dieser Klasse geben die Lehrpläne so genaue Auskunft, daß ich mich kurz fassen kann. Die Taten Friedrichs des Großen fordern die ausführlichste Darstellung. Wohl ist überall der Zusammenhang mit den großen europäischen Verhältnissen zu wahren, aber man hüte sich vor dem zu weiten Ausgreifen; die deutschen und vor allem die preußischen Dinge stehen stets im Mittelpunkt. Die Zeit von 1815 bis 1864 kann ziemlich summarisch behandelt werden. Hervorzuheben ist hier die stille Tätigkeit der preußischen Bureaukratie, die Organisation der preußischen Verwaltung und Finanzen, die Schöpfung des Zollvereins, sowie die deutschen, vor allem die preußischen Verfassungskämpfe. Die Zeit von 1861—1871, sowie die Verfassung des Reiches und in sparsamer Auswahl die Grundzüge der Verwaltung, des Rechts-, Steuer- und Finanzwesens sind sorgsam einzuprägen. Eine zusammenhängende Geschichte der Folgezeit bis auf die Gegenwart

dürfte Schwierigkeiten machen. Jedenfalls aber ist es nötig, die Hauptrichtungen, in der sich die Politik Wilhelms I. und seiner Nachfolger bewegt, bis auf die Gegenwart zu verfolgen, so den Dreibund und seine Wirksamkeit, die Kirchenpolitik, die soziale Gesetzgebung und ihren Ausbau, das wirtschaftliche Emporblühen, die damit zusammenhängende Kolonialpolitik und den Ausbau der Flotte.

Die Oberstufe kann bei der beschränkten Zeit von drei Jahreskursen, von denen der letzte durch die Reifeprüfung gestört und deren stellenweise frühe Lage oft sehr gekürzt wird, recht bedenklich ins Gedränge kommen, wenn man den Schülern den ganzen Stoff von neuem vortragen wollte. Hier muß der Lehrer die Abschnitte von minderer Wichtigkeit, ferner solche, die, wie z. B. die Geschichte der Kriege Ludwigs XIV., Friedrichs des Großen, der Befreiungskriege u. a. auf der früheren Stufe eine eingehende Behandlung erfahren haben, daß dem in der Mittelstufe übermittelten Wissen wenig hinzuzufügen ist, nach orientierenden und ergänzenden Bemerkungen dem Schüler zur Wiederholung nach dem Lehrbuche überlassen. Die Forderung ist nicht zu hoch. Die Oberstufe ist berechtigt, einen guten Grundstock geschichtlichen Wissens aus den mittleren Klassen vorauszusetzen. Wo er nicht vorhanden ist, hat der Unterricht seine Schuldigkeit nicht getan.

Obersekunda. Die Lehraufgabe, eine vertiefte Behandlung der griechischen Geschichte bis Alexanders Tod und der römischen bis zum Tode des Augustus hat besonders die Verfassungs- und Kulturverhältnisse ins Auge zu fassen. Unerläßlich ist der Gebrauch vorsichtig ausgewählter Anschauungsmittel. An äußeren Geschehnissen wird wenig mehr als in Quarta einzuprägen sein, dagegen findet die innere Entwicklung der führenden Staaten sehr eingehende Beachtung, insbesondere wird hier der Zeit des Perikles ihr Recht widerfahren. Es wird auch unerläßlich sein, die Bedeutung der Ausgrabungen Schliemanns darzustellen und von der mykenischen Zeit eine Anschauung zu vermitteln. Von der römischen Geschichte kann die Revolutionszeit und die Staatsordnung des Augustus erst hier auf Verständnis rechnen und ist eingehend darzustellen. Hier ist unter jeder Bedingung der erweiterte Überblick über den Gang der orientalischen Geschichte der griechischen voraufzusenden und dem Hellenismns sorgsame Beachtung zu schenken.

Prima. Die Lehraufgabe der Unterprima, die Geschichte vom Tode des Augustus bis 1648 ist noch umfangreicher als die voraufgehende, die doch in der Lektüre wesentliche Unterstützung findet. Hier und in Oberprima kann bei der Darbietung das oben angedeutete Verfahren der Wiederholung nach dem Lehrbuche ohne ausführlichen Vortrag um so häufiger Anwendung finden, weil auf den mittleren Klassen auf die deutsche Geschichte drei Jahre verwendet worden sind. Sehr eingehend ist die römische Kaiserzeit zu betrachten, und zwar ist das Herauswachsen der Zustände im 4. Jahrhundert im Auge zu behalten: die Wandlung der Dyarchie zur absoluten Monarchie und deren Organisation, das Vordringen des Orientalismus und Christentums, sowie die Entwickelung der Kirche und des patristischen Zeitalters, der wirtschaftliche und politische Verfall und das Vordringen der Germanen. Nur wenn das alles klargelegt ist, kann das mittelalterliche Kaiser- und Papsttum recht verstanden werden. Auf dieser Stufe erst werden das Lehnswesen, die Ausbildung der Territorialhoheit, die verschiedenen Wirtschaftsformen, das Emporkommen der Städte, das Eindringen des römischen Rechts, der Verfall des Bauernstandes im 'Reich', die Versuche der Reichsreform sowie das geistige Leben der verschiedenen Epochen besseres Verständnis finden. Sehr sorgsam ist das Hervortreten nationaler Regungen dem Papsttum gegenüber zu behandeln, überhaupt die geistigen und politischen Bewegungen, die die große Kirchenspaltung und die ihr parallel gehende politische Umgestaltung herbeigeführt haben. In der Zeit der Gegenreformation werden besonders die unter dem Einflusse der Jesuiten herbeigeführte Hispanisierung der katholischen Kirche und die Reformation Calvins, sowie deren Ausbreitung und politische Bedeutung gegenüber dem leidsamen Luthertum eingehend zu betrachten sein. Eine wesentliche Erweiterung des Tatsachenmaterials bringt die eingehende Behandlung der Geschichte der am Dreißigjährigen Krieg beteiligten Staaten. In diesem Kriege selbst ist dem Wendepunkte in den Jahren 1628—1630 besonderes Augenmerk zu widmen. Die Bestimmungen des Westfälischen

Friedens, sowie die Darstellung der Folgen des furchtbaren Krieges sind weit eingehender, als in der Obertertia geschehen, namentlich auch staatsrechtlich zu beleuchten. Wer nicht damit fertig wird, mag sie getrost zur Lehraufgabe der Oberprima ziehen, hier können sie, verbunden mit der notwendigen Darstellung des Systems der europäischen Staatenwelt, die Einleitung zur Geschichte der folgenden Zeit bis 1740 bilden. In dieser Epoche stehen England und Frankreich im Vordergrunde in ihrer äußeren und mehr noch in ihrer inneren Entwickelung. Ihre Geschichte bildet fast allein die Erweiterung des Lernstoffes der Obertertia. Dem Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus ist die brandenburgisch-preußische Geschichte als Einleitung voraufzusenden. Dabei ist die innere Entwickelung besonders zu beachten, vor allem die wirtschaftlichen Verhältnisse, die Entwickelung einer kraftvollen Staatsgewalt auch nach der staatsrechtlichen Seite hin, sowie die Schöpfung des brandenburgisch-preußischen Heeres, etwa wie es Bornhak in seinem preußischen Staatsrechte getan. Den Kriegen Friedrichs des Großen wird hier ihre Stellung in dem großen Kampfe beider Westmächte um die Seeherrschaft angewiesen. Friedrichs Bedeutung für das Geistesleben seiner Zeit, vor allem seine innere Regententätigkeit, wird vertiefte Würdigung erfahren, wozu dann allerdings auch gehört, daß die infolge der subtilen historisch erwachsenen Steuerverfassung verschärfte Trennung der Stände und die der wirtschaftlichen Fürsorge entsprungene Entwertung des Heeres, im Verein mit dem späteren übermäßig schnellen Wachstum des Staates Preußen an den Rand des Unterganges brachte. Nicht sorgsam genug kann bei der Betrachtung der Ursachen der französischen Revolution, sowie bei der Darstellung dieser selbst und der Entwicklung des modernen Frankreichs verfahren werden. Gibt es doch kaum eine politische Frage, an der sich diese Zeit nicht versucht hat. Die beiden ersten Koalitionskriege können mehr summarisch behandelt werden; vor allem ist dabei Englands Rolle und seine wachsende Macht zu beleuchten. Aus der Zeit von 1804 bis 1815 muß die Wiedergeburt Preußens sehr genau dargelegt werden, dagegen wird mit Ausnahme des geistigen und wirtschaftlichen Lebens und der Organisation des preußischen Staates der Zeitraum von 1815 bis 1848 kürzer dargestellt werden. Von da ab ist bis 1871 größte Ausführlichkeit am Platze. Die preußische und die Reichsverfassung sind sorgsam in ihren Hauptpunkten zu erläutern. Für die folgende Zeit gilt im wesentlichen, abgesehen von der notwendigen Erweiterung und Vertiefung das für Obertertia Gesagte. Hier ist dann auch im Anschluß an die Sozialpolitik Wilhelms I. der Platz für eine zusammenhängende Erörterung volkswirtschaftlicher Fragen, die sich im Laufe der Erläuterung oft genug erhoben haben und, wenn auch mehr vereinzelt, erörtert worden sind. Es wäre vom Übel, wenn sie plötzlich hier ganz unvorbereitet hereinschneiten. Systematische Vollständigkeit ist abzulehnen; der Unterricht muß so geführt worden sein, daß, weil ja diese Dinge früher an gelegener Stelle behandelt worden sind, wenn Zeit mangelt, die zusammenhängende Erörterung wegfallen kann, ohne daß eine wesentliche Lücke entsteht. Die Sozialdemokratie ist unter Hinweis auf frühere Geschehnisse (Leveller, Baboeuf, Louis Blanc u. a.) objektiv als historische Erscheinung darzustellen, von der, wie von allem geschichtlich Gewordenen, Gamaliels Wort gilt. Ihre Verkehrtheiten sind schon früher ausprobiert und durch die Tatsachen widerlegt worden. Das grauenvolle Ende früherer utopischer Versuche wird ohne besondere Veranstaltungen auf die jungen Gemüter ihren Eindruck nicht verfehlen und den Entschluß zeitigen, alles, was in ihren Kräften steht, zu tun, menschlichem Elende zu steuern und das Böse mit dem Guten zu überwinden, zugleich aber sich mit dem festen Entschlusse zu wappnen, das große Gut eines geordneten, festgefügten Reiches zu wahren und treu festzuhalten an dem glorreichen Herrscherhause, unter dem wir groß und stark geworden sind.

ANHANG I.[1])

ZEITTAFEL ZUR GESCHICHTE DES HÖHEREN SCHULWESENS IN DEUTSCHLAND VON 1808 BIS ZUR GEGENWART.

Zusammengestellt von J. Ziehen.

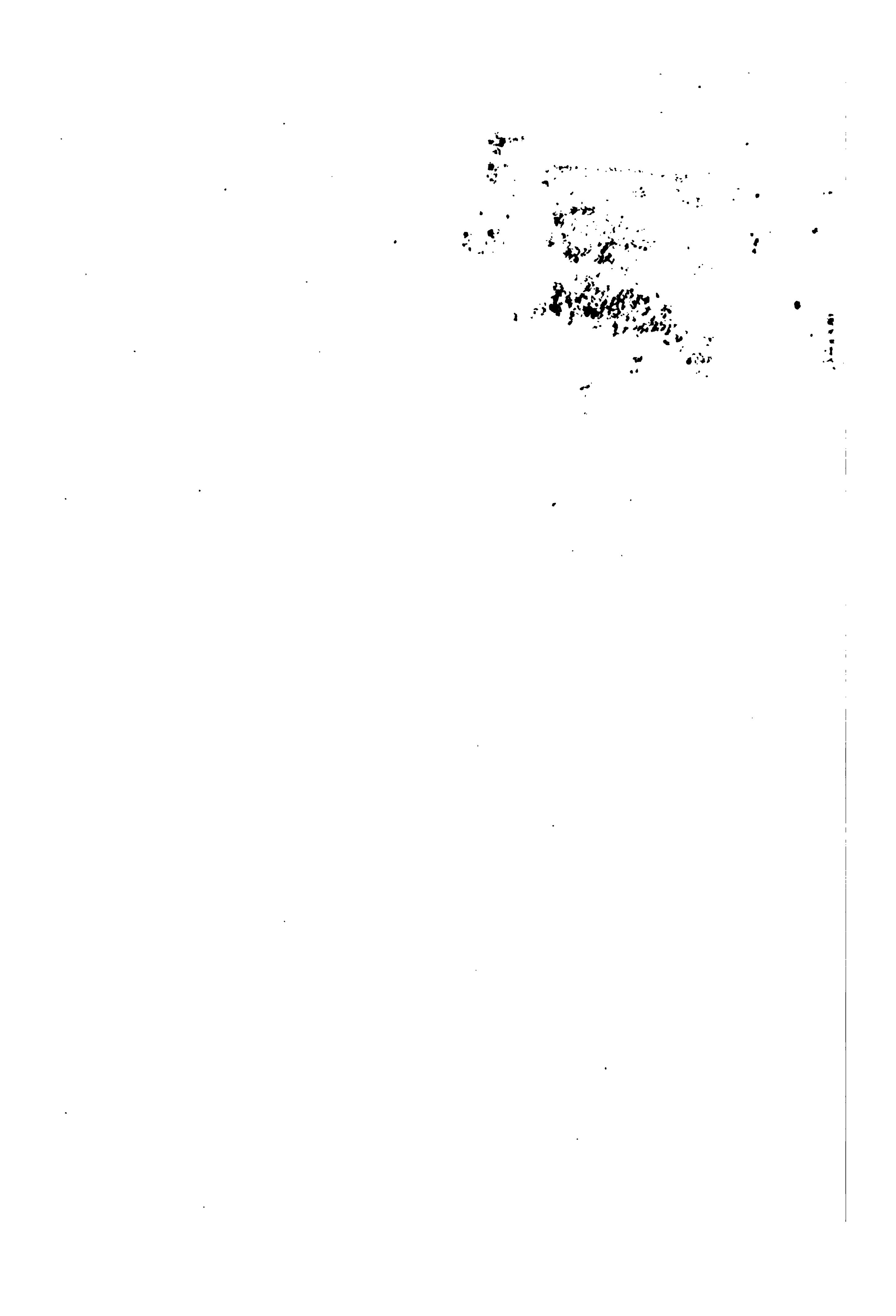
1808 F. J. Niethammers Schrift über den 'Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unsrer Zeit'.
Niethammerscher Lehrplan für gelehrte Schulen in Bayern.
1808—10 W. v. Humboldt Leiter des preußischen Unterrichtswesens.
1809 Einsetzung wissenschaftlicher Deputationen zur Prüfung der Gymnasiallehrer in Preußen.
1810 Erstes Reglement über die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen.
1812 Erste Regelung der Reifeprüfung (seit 1788 bestehend) in Preußen.
1813 Begründung des Gymnasialseminars in Breslau (nach dem Muster der älteren entsprechenden Anstalten von Halle, Berlin und Stettin).
1816 Normallehrplan der Gymnasien in Preußen.
1817 Bildung des Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Preußen (ein Oberschulkollegium bestand seit 1787).
1817—1840 v. Altenstein Unterrichtsminister in Preußen.
1817 Organisation der Gewerbeschule in Württemberg.
1818—1859 Johannes Schulze Leiter des höheren Schulwesens in Preußen.
1823 Einführung der Direktorenkonferenzen in Westfalen.
Einführung des Abiturientenexamens in Württemberg.
1825 Errichtung der Provinzialschulkollegien in Preußen.
1826 Einrichtung des Probejahrs in Preußen.
Begründung des 'Kölnischen Realgymnasiums' in Berlin (nach E. G. Fischers Plan durch K. E. Klöden).
1827—31 Fr. Thierschs Werk 'Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern'.
1829 Neuordnung des bayerischen höheren Schulwesens nach Thierschs Plan.
Einführung der Abiturientenprüfung in Sachsen.
1831 Errichtung eines Unterrichtsministeriums in Sachsen.
Neues Reglement über die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen.
Erhebung des Französischen zum obligatorischen Lehrfach in Preußen.
1832 'Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen' in Preußen.
1834 Regelung der Reifeprüfungen in Preußen.
1835 Einführung der Oberrealschule in Baden.
1836 Schaffung eines Oberstudienrates in Baden.
1836—37 Lorinserscher Schulstreit.
1837 Neuer Lehrplan für die preußischen Gymnasien.
Begründung der 'Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner'.
Einführung des Turnunterrichts an den höheren Schulen in Sachsen.
1840 Karl Magers Schrift über 'Die deutsche Bürgerschule'.
1840—48 J. A. Eichhorn Unterrichtsminister in Preußen.

[1]) Der Zweck dieser Zeittafel ist, in möglichst übersichtlicher Form die wichtigsten Punkte aus der Entwicklung des deutschen höheren Schulwesens im letzten Jahrhundert vorzuführen; zugrunde gelegt sind vor allem die zu Abschnitt 1 dieses Handbuches aufgeführten Werke der Fachliteratur. Ich benutze die Gelegenheit, um zu den bereits im Jahre 1903 abgeschlossenen Literaturnachweisen dieses Abschnittes hier noch die folgenden Schriften nachzutragen: A. Matthias, Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900 (Berlin 1905, A. Duncker); J. Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung (Leipzig u. Frankfurt a. M. 1905, Kesselring, v. Mayer). Für eine Einheitsschule ist neben Parow neuerdings noch eingetreten P. Selge, Wem gehört die Zukunft? (Leipzig, R. Gerhard, 1905.)

1842 Einführung des Turnunterrichts an den höheren Schulen in Preußen.
1845 Loslösung der Provinzialschulkollegien von den Konsistorien in Preußen.
Begründung des Realgymnasiums zu Wiesbaden.
1847—48 H. Köchlys 'Verein für Gymnasialreform' in Sachsen.
1848 Errichtung der 'Zentralbildungsanstalt für Lehrer in den Leibesübungen' zu Berlin.
1848—50 A. v. Ladenberg Kultusminister in Preußen.
1849 Preußische Landesschulkonferenz in Berlin (gemeinsamer Unterbau mit Latein für Gymnasium und Realschule).
Schaffung des Ministeriums für Kirchen- und Schulangelegenheiten in Bayern.
1850—1858 C. O. v. Raumer Kultusminister in Preußen.
1851 Eröffnung des Gütersloher Gymnasiums.
Erlanger Thesen über das Verhältnis des Gymnasiums zum Christentum.
1852—1875 L. Wiese Leiter des höheren Schulwesens in Preußen.
1854 Begründung des 'Zentralblatts für das gesamte Unterrichtswesen in Preußen'.
1856 Neue Lehrpläne in Preußen.
1858—1862 Bethmann-Hollweg Kultusminister in Preußen.
1859 'Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen' in Preußen.
Erhebung des Englischen zum obligatorischen Lehrfach in Preußen.
1860 Einrichtung der 6jährigen Realschule in Sachsen.
1861 Begründung des Gymnasialseminars in Königsberg.
1862—1872 H. v. Mühler preußischer Kultusminister.
1864 Begründung des Realgymnasiums in Bayern.
1866 Errichtung der Kultusministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen in Württemberg.
1867 (Bedingte) Zulassung deutsch geschriebener Dissertationen in der medizinischen und philosophischen Fakultät.
Einrichtung des 10jährigen Realgymnasiums in Württemberg (v. Dillmann).
1868 Einjähriger Besuch der Sekunda wird Voraussetzung für die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung.
1869 Gutachten der preußischen Universitäten über die Zulassung der Realschulabiturienten zum Universitätsstudium.
1870 Dezembererlaß betr. Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften (unter Beschränkung auf das Lehramt an Realanstalten).
1872 Annäherung des badischen an das preußische Schulwesen.
1872—1879 A. v. Falk preußischer Kultusminister.
1873 Oktoberkonferenz in Berlin.
Errichtung des Obersten Schulrates in Bayern.
Ostendorf vertritt den Gedanken des gemeinsamen lateinischen Unterbaus.
1874 Neuordnung des höheren Schulwesens in Bayern (Schaffung des neunjährigen Kursus für Gymnasien und Realgymnasien).
1874 Vereinbarung zwischen den deutschen Regierungen über die gegenseitige Anerkennung der Gymnasialreifezeugnisse.
1875 ff. Hermann Bonitz Leiter des höheren Schulwesens in Preußen.
1875 Einsetzung der Reichsschulkommission (seit 1868 Bundesschulkommission).
Gründung des 'Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins'.
1876 Zulassung deutschgeschriebener Dissertationen in der juristischen Fakultät.
Einführung der Direktorenkonferenzen in Baden und Hessen.
Erlaß des Unterrichtsgesetzes in Sachsen.
Begründung des Gymnasialseminars in Gießen durch H. Schiller.
1878 Begründung des Reformgymnasiums in Altona.
1879 Übergang der lateinlosen höheren Schulen in Preußen an das Ressort des Kultusministeriums.
1879—1881 R. V. v. Puttkamer preußischer Kultusminister.
1881—1891 G. v. Goßler preußischer Kultusminister.
1881 Erneuerung des Gymnasialseminars in Halle durch O. Frick.
1882 Neue Lehrpläne in Preußen.

1883 Einführung der Bezeichnung 'Oberrealschule' in Preußen.
1884 Einführung des neunjährigen Realgymnasiums in Sachsen.
Begründung der Gymnasialseminare in Magdeburg, Danzig, Posen, Kassel, Münster und Koblenz.
Begründung der Zeitschrift 'Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen'.
1886 Errichtung der Beiräte der höheren Schulen in Baden (1 Arzt als Mitglied in jedem Beirat).
1886—1891 Deutscher Einheitsschulverein.
1887 Aufhebung der Beschränkung des Dezembererlasses vom Jahre 1870.
1888 Heidelberger Erklärung.
1889 Erster Fortbildungskursus für Lehrer in Jena.
Erste Studienreise deutscher Gymnasiallehrer, von Baden unternommen.
Begründung des 'Vereins für Schulreform'.
Begründung des 'Vereins zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens'.
Vereinbarung zwischen den deutschen Regierungen über die gegenseitige Anerkennung der Realgymnasialreifezeugnisse.
1889—1896 Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulreform 'Neue deutsche Schule' (H. Göring).
1890 Begründung des 'Gymnasialvereins'.
Einführung des Seminarjahres in Preußen ('Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen').
Dezemberkonferenz in Berlin.
Gründung der 'Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte'.
1891 Neuordnung der bayerischen Lehrpläne.
Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum Universitätsstudium der Mathematik und der Naturwissenschaften.
Erster Ferienkursus für deutsche Oberlehrer beim Kaiserl. Deutschen Archäologischen Institut in Rom.
1892 Graf von Zedlitz-Trützschler preußischer Kultusminister.
Beginn des Frankfurter Lehrplans.
Schaffung der Oberrealschule in Elsaß-Lothringen.
1892—1898 R. Bosse preußischer Kultusminister.
1892—1901 Abschlußprüfung an den Vollanstalten in Preußen in Geltung.
1893 Neuordnung der sächsischen Lehrpläne.
1894 Neuordnung der Lehrpläne in Elsaß-Lothringen.
1895 Neuordnung der Prüfung für das höhere Lehramt in Bayern.
1898 Neuordnung der Prüfung für das höhere Lehramt in Preußen und Württemberg.
Petition der Frankfurter Juristen betr. Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum juristischen Studium.
1899 Neuordnung der Prüfung für das höhere Lehramt in Sachsen.
1900 Gemeinsame Kundgebung des Vereins deutscher Ingenieure, des Realschulmännervereins, des Vereins für Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens und des Vereins für Schulreform.
'Braunschweiger Erklärung' der Freunde des Gymnasiums.
Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts in Berlin.
Novembererlaß (Grundsatz der Gleichwertigkeit der drei höheren Schularten).
1901 Märzerlaß in Preußen über Gleichberechtigung der drei höheren Schulen für die Vorbereitung auf die Oberlehrerlaufbahn.
'Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen'.
Kasseler Verhandlungen über die Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System.
1902 Begründung der 'Monatsschrift für höhere Schulen'.
Freigabe der Land- und Seeoffizierlaufbahn an die Oberrealschulen.
1903 Inkrafttreten der neuen Reifeprüfungsordnung in Preußen.
Beschränkung des Gymnasialkursus in Württemberg auf neun Jahre.
1904 Erster deutscher Oberlehrertag.
Zulassung der Realgymnasialabiturienten zur ersten höheren Justizdienstprüfung in Württemberg.

8. Erdkunde	
9. Rechnen Mathematik	
10. Naturkunde	
11. Zeichnen	




Educ 1030.9
Handbuch fur lehrer hohere schule
Widener Library 005159241
3 2044 079 681 474